



**UNIVERSIDADE FEDERAL DE SANTA CATARINA  
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM  
ENGENHARIA E GESTÃO DO CONHECIMENTO**

**CLAUDIA REGINA FREITAS**

**As Relações existentes entre as Atividades Intensivas em  
Conhecimento e o Absenteísmo Involuntário de Professores  
Universitários: O Caso da Universidade Federal de Santa Catarina**

**FLORIANÓPOLIS (SC)  
2013**



**CLAUDIA REGINA FREITAS**

**As Relações existentes entre as Atividades Intensivas em  
Conhecimento e o Absenteísmo Involuntário de Professores  
Universitários: O Caso da Universidade Federal de Santa Catarina**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Engenharia e Gestão do Conhecimento da Universidade Federal de Santa Catarina, como requisito parcial para obtenção do grau de Mestre em Engenharia e Gestão do Conhecimento.

Orientador: Prof. Tarcisio Vanzin, Dr.  
Co-Orientador: Prof. Carlos A. Remor, Dr.

Florianópolis (SC)  
2013

Ficha de identificação da obra elaborada pelo autor,  
através do Programa de Geração Automática da Biblioteca Universitária da UFSC.

Freitas, Claudia Regina

As Relações existentes entre as Atividades Intensivas em Conhecimento e o Absenteísmo Involuntário de Professores Universitários : O Caso da Universidade Federal de Santa Catarina / Claudia Regina Freitas ; orientador, Tarcísio Vanzin ; co-orientador, Carlos Augusto Remor. - Florianópolis, SC, 2013.

174 p.

Dissertação (mestrado) - Universidade Federal de Santa Catarina, Centro Tecnológico. Programa de Pós-Graduação em Engenharia e Gestão do Conhecimento.

Inclui referências

1. Engenharia e Gestão do Conhecimento. 2. Trabalho. 3. Professor universitário. 4. Atividade intensiva em conhecimento. 5. Absenteísmo. I. Vanzin, Tarcísio. II. Remor, Carlos Augusto. III. Universidade Federal de Santa Catarina. Programa de Pós-Graduação em Engenharia e Gestão do Conhecimento. IV. Título.

Claudia Regina Freitas

**As Relações existentes entre as Atividades Intensivas em  
Conhecimento e o Absenteísmo Involuntário de Professores  
Universitários: O Caso da Universidade Federal de Santa Catarina**

**Esta dissertação foi julgada e aprovada para a obtenção do grau de  
Mestre em Engenharia e Gestão do Conhecimento no Programa de  
Pós-Graduação em Engenharia e Gestão do Conhecimento da  
Universidade Federal de Santa Catarina.**

Florianópolis, 25 de fevereiro de 2013

**Prof. Paulo Maurício Selig, Dr.**

Coordenador do Programa de Pós-Graduação em  
Engenharia e Gestão do Conhecimento/UFSC

BANCA EXAMINADORA

**Prof. Tarcisio Vanzin, Dr.**

Universidade Federal de Santa Catarina  
Orientador

**Prof. Neri dos Santos, Dr.**

Universidade Federal de Santa Catarina  
Membro

**Prof<sup>a</sup>. Ana Maria B. Franzoni, Dr<sup>a</sup>.**

Universidade Federal de Santa Catarina  
Membro

**Prof. Narbal Silva, Dr.**

Universidade Federal de Santa Catarina  
Membro externo ao EGC



## Dedicatória

Dedico esta dissertação a meus pais, José Freitas (em memória) e Salvina Freitas, pois a eles eu devo a pessoa que eu me tornei.  
Aos meus filhos, Paulo e Eduardo, que são a continuação de mim, a representação mais pura do Amor.





## AGRADECIMENTOS

Nenhum trabalho acadêmico a gente realiza sozinho, é como uma orquestra sinfônica; o autor é o regente, mas a participação de cada instrumentista é essencial para se tornar um espetáculo emocionante, encerrando com o *gran finale*, a importante participação da plateia.

Agradeço em primeiro lugar a Deus e a Jesus, por iluminarem meu caminho, por renovarem minha Fé e minha Força, nas tempestades da vida, enviando-me Anjos, vestidos de amigos, pra me erguerem com suas asas mágicas, carregadas da mais linda Luz e do Amor Divino.

A meu pai, que me acompanha em Espírito, que me ensinou o que é o Amor e a Fé.

A minha mãe, por todos os sacrifícios feitos, pelas noites de sono perdidas, por todo o cuidado e amor a mim dispensados.

Ao meu marido, Prof. Mário Almeida, por seu apoio e empenho durante todo o processo de mestrado e tratamento do câncer, por sua brilhante ajuda e orientação. Por seus esforços quando eu pensei que não conseguiria, me fortalecendo e me estimulando a continuar.

Aos meus filhos, Paulo e Eduardo, por vencerem junto comigo mais esta etapa da minha vida, porque precisei muitas vezes privá-los da minha companhia e ainda assim me encheram os olhos, com seus sorrisos lindos.

Ao professor Tarcísio Vanzin, pelo grande aprendizado e crescimento pessoal, que me proporcionou.

Ao professor Carlos Remor (Tuto), por seu apoio em uma das diversas etapas difíceis deste mestrado.

A minha amada amiga e médica Ana Rosa, pelos anos que me acompanha, pelo carinho, atenção, paciência, e todo cuidado que sempre me dispensou e pelos desafios que enfrentamos juntas. Agradeço a Deus, porque foi em suas mãos que Ele confiou a minha vida e a dos meus filhos. Eu nunca tive dúvida e nem medo, porque isso foi providencial.

Às minhas amigas Jacqueline Keller, Denise Minatti e Rosane Obregon, mais do que amigas, anjos que estiveram comigo, me apoiando, cuidando, orando. Em momentos muito particulares e que não foram poucos, gosto de pensar que elas, como Anjos, dentre tantos enviados por Deus, me seguraram com suas asas, me fazendo voar, quando eu pensava já não poder andar.

Aos meus amigos, Carol e Alexandre Gonzaga, presentes de Deus em minha vida, pelo carinho, pela imensa paciência, pelos amigos

maravilhosos que são, e por todo o apoio que sempre me proporcionaram. Não terei palavras suficientes aqui, para demonstrar minha gratidão e meu carinho por vocês.

A Marisa Klokner, um ser de pura Luz, exemplo de Amor ao próximo, a quem jamais terei palavras, gestos, sinais, para representar satisfatoriamente o meu amor e minha infinita gratidão.

Ao professor Neri dos Santos, mais do que um professor, um amigo que sempre me acolheu e me ajudou com todo seu carinho. A ele, a minha eterna gratidão.

Ao professor e amigo Gregório Varvakis, por ser este homem SEM IGUAL, por todo carinho, preocupação, pelos seus sábios conselhos e por nunca ter desistido de mim.

Ao professor Narbal Silva, por sua amizade, colaboração, pela pessoa e pelo profissional que é, pelo aprendizado e deleite que proporciona em cada conversa, sem estrelismos.

À professora Ana Franzoni, por seu carinho e por seus sábios conselhos.

Ao grande amigo Airton dos Santos, um gigante, que não mede esforços para ajudar a quem precisa, seja amigo ou não.

Ao professor Francisco Pereira, um homem admirável, por sua amizade, por sempre estar presente, ajudando, orando e cuidando dos amigos.

Aos amigos Elói Yamaoka, Eliana Quincozes, Sônia Lamego, ao Santana, ao querido professor Cristiano Cunha e a todos aqueles que me deram apoio nos momentos mais difíceis deste percurso, especialmente em meio a cirurgias e tratamentos.

A minha família, por suas orações e preocupações durante os difíceis processos vividos, destacando minha irmã Lia e meu irmão Geraldo, por seu apoio e atenção entre cirurgias e tratamentos.

Hoje eu estou certo de que nós somos  
senhores do nosso destino; de que a  
Tarefa que foi colocada diante de nós  
não está acima das nossas forças;  
De que suas dores e provações não estão  
acima da nossa resistência.  
Enquanto tivermos fé na nossa causa e  
um desejo indestrutível de vencer,  
A vitória não nos será negada.  
Winston Churchill



## RESUMO

FREITAS, Claudia Regina. **As Relações existentes entre as Atividades Intensivas em Conhecimento e o Absenteísmo Involuntário de Professores Universitários**: O Caso da Universidade Federal de Santa Catarina. 2013. 174 p. Dissertação (Mestrado em Engenharia e Gestão do Conhecimento) – Programa de Pós-Graduação em Engenharia e Gestão do Conhecimento, UFSC, Florianópolis.

Este estudo tem o objetivo geral de “Identificar, a partir da percepção dos docentes da UFSC, a influência das atividades intensivas em conhecimento no absenteísmo involuntário dos professores da Universidade Federal de Santa Catarina”. A pesquisa é caracterizada como um estudo de caso, com abordagem predominantemente qualitativa, constituindo-se de um estudo teórico e empírico, descritivo e explicativo. Foram feitas quinze entrevistas semiestruturadas com professores universitários, sendo este número limitado pelo critério de saturação. Após transcrição, os dados foram tratados quantitativamente, a fim de embasar a análise qualitativa. Dentre as principais constatações, destaca-se o fato de haver competição entre os professores, estes levam serviço para casa, onde estendem seu horário de trabalho, realizam diversas atividades intensivas em conhecimentos, principalmente pesquisa, publicação de artigos, orientações, atualizações de conteúdos para as disciplinas, participação em bancas, cursos de extensão e participação ou organização de congressos. Os respondentes afirmaram que a progressão não é o principal motivador ou estressor. A excessiva demanda, principalmente para permanência como professor de pós-graduações *strictu sensu*, tem levado os professores a publicarem artigos em periódicos e congressos priorizando a quantidade. Os professores consideram o trabalho prazeroso, mas percebem que pode ocasionar adoecimento e absenteísmo quando realizado sob pressão. A valorização do professor, o aumento no número de professores em relação ao número de alunos e novos critérios de avaliação podem ajudar a reduzir os problemas de saúde e o absenteísmo de professores universitários.

**Palavras-chave:** Trabalho; Professor universitário; Atividade intensiva em conhecimento; Absenteísmo.

## ABSTRACT

FREITAS, Claudia Regina. **Relations between Knowledge-Intensive Activities and Involuntary Absenteeism of University Professors:** the case of the Federal University of Santa Catarina. 2013. 174 p. Dissertation (Master in Engineering and Knowledge Management) – Post-Graduation Program in Engineering and Knowledge Management at Federal University of Santa Catarina, Florianópolis, Brasil.

This study has the main objective of "identifying, from the perception of UFSC professors, the influence of knowledge-intensive activities in involuntary absenteeism of Federal University of Santa Catarina professors." The research is featured as a case study, with a predominantly qualitative approach, consisting of a theoretical and empirical, descriptive and explanatory study. Fifteen semi-structured interviews were applied with university professors, and this number was limited by the saturation criterion. After transcription, data were quantitatively treated in order to base the qualitative analysis. Among the main findings, it is highlighted the fact that there is competition among the teachers, they take work home, where they extend their working hours, perform various knowledge-intensive activities, primarily research, articles publishing, orientation, updates to disciplines content, extension courses and organizing or participation in conferences. Respondents stated that the progression is not the main motivator or stressor. The excessive demand, especially for keeping as professor of strict sense postgraduate, has led teachers to publish articles in journals and conferences prioritizing quantity. Teachers find the work enjoyable, but realize they can cause illness and absenteeism when performed under pressure. The appreciation of the teacher, the increase in the number of teachers in relation to student numbers and new assessment criteria can help reducing health problems and absenteeism of teachers at universities.

**Key-words:** Work; University professor; knowledge-intensive activities; absenteeism.

## LISTA DE GRÁFICOS

Gráfico 01 – Tipo de Competição que existe na UFSC .....	94
Gráfico 02 – Consideram atividade como Intensiva em Conhecimento na Pesquisa .....	98
Gráfico 03 – Consideram como atividade intensiva em conhecimento no ensino de graduação .....	99
Gráfico 04 – Consideram como atividade intensiva em conhecimento no ensino de pós-graduação .....	100
Gráfico 05 – Consideram atividade intensiva em conhecimento na área de extensão .....	101
Gráfico 06 – Consideram como atividade intensiva em conhecimento na área administrativa .....	103
Gráfico 07 – Número de respondentes que já realizaram as atividades de pesquisa .....	116
Gráfico 08 – Número de respondentes que consideram a pesquisa estressante .....	118
Gráfico 09 – Número de respondentes que consideram o ensino de graduação estressante .....	120
Gráfico 10 – Número de respondentes que já realizaram ensino de pós-graduação .....	122
Gráfico 11 – Número de respondentes que consideram ensino de pós-graduação estressante .....	123
Gráfico 12 – Número de respondentes que já realizaram atividades de extensão .....	125
Gráfico 13 – Número de respondentes que consideram a extensão estressante .....	127
Gráfico 14 – Número de respondentes que já realizaram atividades administrativas .....	129
Gráfico 15 – Número de respondentes que consideram atividades administrativas estressantes .....	130



Gráfico 16 – Atividades que exerceu contra a vontade, por pura obrigação .....	132
Gráfico 17 – Atividades consideradas mais prazerosas .....	133
Gráfico 18 – Sente grande prazer em trabalhar na universidade? ....	134
Gráfico 19 – Se pudesse, se aposentaria de imediato? .....	135

## SUMÁRIO

<b>1</b>	<b>INTRODUÇÃO.....</b>	<b>19</b>
<b>1.1</b>	<b>Problema de pesquisa.....</b>	<b>20</b>
<b>1.2</b>	<b>Questão de Pesquisa.....</b>	<b>24</b>
<b>1.3</b>	<b>Objetivos.....</b>	<b>24</b>
1.3.1	<u>Objetivo Geral.....</u>	24
1.3.2	<u>Objetivos Específicos.....</u>	25
<b>1.4</b>	<b>Justificativas e Contribuições.....</b>	<b>25</b>
<b>1.5</b>	<b>Aderência ao Programa de Pós Graduação em EGC .....</b>	<b>26</b>
<b>1.6</b>	<b>Escopo da pesquisa.....</b>	<b>27</b>
<b>1.7</b>	<b>Estruturação dos capítulos da dissertação.....</b>	<b>27</b>
<b>2</b>	<b>FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA.....</b>	<b>29</b>
<b>2.1</b>	<b>Sociedade do Conhecimento.....</b>	<b>29</b>
<b>2.2</b>	<b>Conhecimento.....</b>	<b>33</b>
<b>2.3</b>	<b>Cognição Situada.....</b>	<b>39</b>
<b>2.4</b>	<b>Cognição Compartilhada.....</b>	<b>41</b>
<b>2.5</b>	<b>Consciência da Situação.....</b>	<b>42</b>
<b>2.6</b>	<b>Gestão do Conhecimento.....</b>	<b>43</b>
<b>2.7</b>	<b>Os processos de Criação de Conhecimento.....</b>	<b>46</b>
<b>2.8</b>	<b>Organizações Intensivas em Conhecimento.....</b>	<b>53</b>
<b>2.9</b>	<b>Universidade como Organização Intensiva em Conhecimento .....</b>	<b>56</b>
<b>2.10</b>	<b>Atividades Intensivas em Conhecimento.....</b>	<b>58</b>
<b>2.11</b>	<b>Condições de Trabalho do Professor Universitário.....</b>	<b>61</b>
<b>2.12</b>	<b>A Saúde do Professor Universitário.....</b>	<b>65</b>
<b>2.13</b>	<b>Estresse em Professores.....</b>	<b>70</b>
<b>2.14</b>	<b>Absenteísmo .....</b>	<b>75</b>
<b>3</b>	<b>PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS.....</b>	<b>79</b>
<b>3.1</b>	<b>Tipo de pesquisa.....</b>	<b>79</b>
<b>3.2</b>	<b>Escopo.....</b>	<b>79</b>
<b>3.3</b>	<b>Amostragem.....</b>	<b>80</b>
<b>3.4</b>	<b>Procedimentos: Técnica de coleta de dados.....</b>	<b>80</b>
<b>3.5</b>	<b>Seleção dos entrevistados.....</b>	<b>81</b>
<b>3.6</b>	<b>Tratamento e Interpretação dos dados.....</b>	<b>81</b>
<b>3.7</b>	<b>Operacionalização das variáveis.....</b>	<b>81</b>
<b>4</b>	<b>APRESENTAÇÃO E ANÁLISE DE DADOS.....</b>	<b>85</b>
<b>4.1</b>	<b>Perfil da Amostra.....</b>	<b>85</b>

<b>4.2</b>	<b>Agentes causadores de doenças do trabalho em docentes universitários.....</b>	<b>86</b>
<b>4.3</b>	<b>A necessidade da busca por ascensão profissional e as atividades intensivas em conhecimentos.....</b>	<b>93</b>
<b>4.4</b>	<b>A carga horária de tarefas intensivas em conhecimento, o estresse funcional, a carga horária efetiva de trabalho e as ausências involuntárias dos docentes.....</b>	<b>106</b>
<b>5</b>	<b>CONCLUSÃO.....</b>	<b>137</b>
<b>5.1</b>	<b>Recomendações para estudos futuros.....</b>	<b>139</b>
	<b>REFERÊNCIAS.....</b>	<b>141</b>
	<b>APÊNDICE A – Roteiro de Entrevista para Dissertação..</b>	<b>157</b>
	<b>ANEXO A – Quadro de descrição da Busca Sistemática..</b>	<b>165</b>

## 1 INTRODUÇÃO

Desde a época de Platão, Aristóteles e outros grandes pensadores, o conhecimento representou fonte de poder. Aristóteles dedicou parte dos seus estudos para explicar porque cabia aos escravos o trabalho, enquanto para os atenienses estaria reservada a arte mais nobre da filosofia (CRUZ, 2001). A mudança da estrutura social, política e econômica da humanidade está associada à forma de ondas, como sugeriu Alvin Tofler (1980), proporcionando uma visão mais clara das mudanças ocorridas na sociedade. Mudanças antes muito mais lentas e seculares, hoje apresentam suas fases velozes e revolucionárias. Estas se processam num amplo espectro, da interação pessoal até os níveis cultural, religioso, político, organizacional, econômico e, principalmente, tecnológico. Na era da agricultura, o conhecimento ainda não era formal, pois a escola era a vida, o campo, o rio, aspectos da vida natural, sendo que o trabalho era basicamente braçal. Posteriormente a sociedade entra na Era Industrial, em que a informação passa a ser mais democratizada com a criação da imprensa e dos correios. Tofler (1980) lembra que a mudança de agrícola para industrial, não acaba com o trabalho da lavoura, apenas passa de predominantemente agrícola para uma sociedade de base industrial. É nesta fase que a escola ganha espaço, e surgem novas fontes de mão de obra para o processo produtivo. A terceira onda, segundo Tofler (1980), é a da Era da Informação e do Conhecimento, fase atual, marcada por avanços significativos para a criação e gestão do conhecimento. Novas tecnologias são criadas todos os dias a partir do conhecimento, que por sua vez é continuamente gerado e disseminado. Dessa forma, o conhecimento é alçado à mais elevada categoria de fonte de poder. A busca Hercúlea por tal poder, é a responsável por todo desenvolvimento tecnológico e científico, alavancando o progresso e melhorando a qualidade de vida em incontáveis benefícios. Por outro lado, também tem deixado um rastro de dor e sofrimentos, tanto físicos quanto psíquicos. O estresse, antes necessário para fuga e luta, hoje ganha as páginas de trabalhos científicos e espaço nos consultórios. Todavia, no centro da relação saúde-trabalho, a partir da perspectiva de Dejours (1994), a vivência do trabalhador toma um lugar especial que lhe é conferido pela posição privilegiada do aparelho psíquico na economia psicossomática. O conflito se estabelece no instante em que o indivíduo e a organização do trabalho se opõem, sendo o aparelho psíquico o

responsável. A presente dissertação investiga a relação dos docentes com as atividades intensivas em conhecimento e a suposta insatisfação no trabalho, e tem como foco os componentes de Organizações Intensivas em Conhecimentos (OICs) caracterizados no cenário das universidades brasileiras. Pautada na perspectiva dos processos de conversão do conhecimento descritos por Nonaka e Takeuchi (1997), a pesquisa analisa as possíveis relações entre a realização de tais processos, as condições de trabalho de professores no ensino superior, e o absenteísmo resultante. No direcionamento da presente dissertação, descrevem-se neste capítulo a questão norteadora da pesquisa, o objetivo geral, os objetivos específicos e a justificativa para a realização do trabalho, a aderência do mesmo ao programa, o escopo e a estruturação dos demais capítulos.

## **1.1 Problema de Pesquisa**

A situação problematizadora que caracteriza esta pesquisa, num primeiro momento, surgiu de uma busca sistemática de literatura realizada na base de dados Scopus, considerando o período de publicações compreendido entre 1996 e 2010 (Anexo A). Nessa pesquisa foi utilizado um conjunto de palavras-chave que tratassem especificamente de estudos relacionados a Sociedade do Conhecimento, Organizações Intensivas em Conhecimento, Universidade, Professor e Condições de trabalho, visando estabelecer uma relação entre esses descritores.

A referida busca permitiu identificar elementos importantes para delinear o objeto de análise tratado nesta dissertação, mas um olhar mais cuidadoso constatou a necessidade de novas buscas em outras bases, livros, banco de teses e dissertações, para que o arcabouço teórico que circunscreve todo o trabalho fosse consistente, dando maior credibilidade ao estudo. Inicialmente, foi possível constatar que nos primeiros tempos da história das organizações, os objetivos eram eminentemente funcionais. Entretanto, nos últimos anos presencia-se uma alteração nos fatores de riqueza, onde o conhecimento assume papel de destaque na capacidade inovadora e na competitividade dos países em nível mundial. Neste contexto, a nova organização se redesenha cada dia menos centralizadora e mais mobilizadora, inspiradora de estratégias, conceitos, valores e competências. É um perfil em transição, que exige mais estudos e disposição para o aprendizado, matérias-primas ideais para levar adiante ações como

produzir, organizar e compartilhar conhecimentos (SCHREIBER et al., 2000; BASTOS, 1997).

Para Schreyögg e Geiger (2007), Martin, Lopez e Navas (2008) e Ceci (2005), as sociedades industriais transformaram-se rapidamente em sociedades do conhecimento, entrando em uma era caracterizada por turbulências e rápidas mudanças tecnológicas. Em pesquisa realizada por Ceci (2005), confirmam-se as ideias apresentadas no livro de Mats Alvesson (2004), “*Knowledge Work and Knowledge Intensive Firms*”, de que as Organizações Intensivas em Conhecimento (OIC) são organizações que oferecem ao mercado a utilização de conhecimento bastante sofisticado ou produtos baseados em conhecimento. Essas organizações estão assumindo um papel vital e tornando-se imprescindíveis no momento atual da economia mundial. Entre as organizações citadas em tais pesquisas encaixam-se as Universidades, cujas atividades têm resultados diretos nos produtos e serviços baseados em conhecimento. Dos bancos acadêmicos, em todas as áreas, saem pesquisas que transformam-se em produtos e serviços, que passam a fazer parte do cotidiano.

A empresa moderna, segundo Fialho (2008), deve ser inteligente na sua organização, flexível na sua produção e ágil em sua comercialização. Não bastam pessoas capazes de aprender, mas pessoas capazes de gerenciar o conhecimento explicitado para gerar novos conhecimentos, novas riquezas e negócios cada vez mais inteligentes. Para isto, a organização inteligente que busca trilhar o caminho da excelência, precisa estabelecer diretrizes e colocar em prática novas formas de gerir suas atividades. Emerge assim, a necessidade do entendimento conceitual e da capacidade pragmática de implementar e sustentar a gestão estratégica contínua dos ativos intangíveis, e a gestão da inovação nos negócios geridos pela organização. Esses ativos somente serão transformados em vantagem competitiva se apoiados firmemente em uma rede objetiva de Gestão, na direção da sustentabilidade (STEIL, 2006; SANTOS, 2001).

A capacidade de criar e aplicar novos conhecimentos, segundo Martin, Lopez e Navas (2008), é considerada uma das principais fontes de vantagem competitiva das organizações, e somada às novas tecnologias da informação, propicia a criação das redes sociais, configurando e conectando grupos e indivíduos, agindo como um facilitador de informações e busca de novos conhecimentos. É necessário um ambiente adequado para a criação do conhecimento e desenvolvimento de novas ideias, pois relações e ambientes

conflituosos, como sugerido por Feng e Hongli (2010), podem prejudicar esta capacidade dos indivíduos.

O conhecimento sempre foi fonte de poder, antes mesmo de Aristóteles e Platão, sendo que apenas a elite abastada e a igreja tinham acesso ao mesmo. Por muitas vezes, era utilizado como forma de manipulação às pessoas sem instrução. Hoje o conhecimento é de livre acesso e também estimulado. Em meados da década de 1990, surge na indústria Sueca o conceito de redes de conhecimento e a partir daí evidenciou-se a sua implantação em algumas universidades, possibilitando que os professores tivessem acesso a uma ferramenta muito mais eficaz, que veio auxiliar, não só na criação, mas na busca, na armazenagem e no compartilhamento de conhecimentos. O conhecimento não está restrito ao meio acadêmico, ele se apresenta de diversas formas e em diversas situações, em qualquer meio social. A Universidade é uma organização de criação intensiva de conhecimento, e sua rede de conhecimento é importante para promover o ensino e a pesquisa científica. Através da troca de conhecimento, na rede de investigação, os professores podem adquirir o *know how* necessário para aprimorar o ensino e a investigação científica, de modo a perceber a criação de novos conhecimentos (FENG, HONGLI, 2010).

A partir do estudo das redes de conhecimento, foi possível identificar quatro níveis de conhecimento: **individual, de equipe, organizacional e interorganizacional** (FENG, HONGLI, 2010), considerando que as formas de conversão do conhecimento ocorrem a partir de conhecimentos tácitos e explícitos, conforme o modelo **SECI – Socialização, Externalização, Combinação e Internalização** (NONAKA; TAKEUCHI, 1997). Dessa forma, assume grande importância a espinha dorsal dos processos estabelecidos na universidade como OIC, ou seja, o professor. A pesquisa realizada por Feng e Hongli (2010), aponta para o fato de que nos países europeus, em alguns países da Ásia e até mesmo no Brasil, os estudos sobre os profissionais da área da educação mostram evidências de alterações nas condições de trabalho e na saúde, podendo causar prejuízos ao desenvolvimento das atividades desses profissionais, comprometendo assim os processos de conversão entre conhecimento implícito (tácito) e explícito que sustentam a OIC.

Apresentado por Liu e Meyer (2005), um dos problemas identificados é a grande rotatividade de professores, que trocam de escolas incessantemente, buscando melhores benefícios financeiros e melhores condições de trabalho, ou abandonam a profissão nos

primeiros cinco anos de carreira. Professores acabam sendo contratados como substitutos, tendo que lecionar temas fora de sua área de competência, o que acaba acarretando uma má qualidade no desenvolvimento dos conteúdos, e fazendo o próprio professor sentir-se inadequado ou mesmo incompetente. Adicionam os autores, que os professores capazes de desenvolver competências para outras atividades, movem-se para diferentes profissões, porque a recompensa econômica supera o custo das mudanças que se fazem necessárias.

Em pesquisa realizada com professores de uma universidade da Coreia, Ryu (1998) pôde constatar o problema das condições de trabalho, apesar dos excelentes profissionais de que dispõe essa universidade. Grande parte das críticas centra-se sobre a problemática crônica, como a austeridade financeira grave, falta de vitalidade acadêmica, bem como incentivos inadequados aos professores, falta de flexibilidade institucional, falta de bolsas de estudos e o conservador ativismo radical existente na Coreia. Tais críticas não diminuem o potencial das universidades em contribuir para a transmissão de conhecimento. Entretanto, De Lara e Verano-Tacoronte (2007) averiguaram que políticas inflexíveis, normas e procedimentos em conflito, e dificuldade da tarefa, podem também levar os indivíduos à percepção de desequilíbrios e, por sua vez, desencadear retaliação ou desvios de conduta que possam prejudicar a organização. Outro aspecto importante, destacado pelos autores, é que nem todos os indivíduos tratados injustamente, ou submetidos a constrangimentos por seus superiores no local de trabalho, respondem com desvio de conduta. Por outro lado, constata-se que os procedimentos, quando justos, promovem comportamentos de cidadania, potencializando sentimentos de respeito e empatia. Para autores como Navarro, Mas e Jimenez (2010), De Lara e Verano-Tacoronte (2007), De Lara (2008), Ryu (1998), Delcor et al (2004), os resultados das pesquisas apontam para a desvalorização e a falta de reconhecimento social, o desrespeito e a indisciplina dos alunos, a exigência contínua de ampliação da jornada de trabalho, as condições salariais, o número excessivo de alunos em sala, além da crescente exigência e necessidade da formação continuada. Entre outros fatores relevantes, têm levado ao comprometimento da saúde e ao absenteísmo dos profissionais da educação, em todos os níveis de ensino e, em especial, no ensino superior.

Em pesquisa realizada por Delcor et al (2004), constatou-se que há associação entre a prevalência de distúrbios psíquicos menores, principalmente aqueles relacionados à demanda psicológica, como por



exemplo fadiga, ansiedade, depressão, e ao suporte social, apresentando dados preocupantes sobre a saúde mental dos professores. Outra pesquisa revelou que 26% da amostra estudada apresentavam exaustão emocional (JARDIM; BARRETO; ASSUNÇÃO, 2007). Desta forma, evidências empíricas levam a crer que os problemas de saúde relacionados ao trabalho, as pressões, o estresse a que estão submetidos, têm causado consequências graves no corpo docente universitário, afetando o desempenho de suas atividades, principalmente em nível individual (mais relacionado ao conhecimento implícito) e em nível organizacional (mais relacionado ao conhecimento explícito), consequentemente afetando os processos de conversão de conhecimentos em Organizações Intensivas em Conhecimento (OIC). Emerge assim o ponto central desta pesquisa, que busca analisar os processos envolvidos entre estes dois pólos geradores de conhecimento e as demandas advindas do contexto organizacional. Na direção do conhecimento como fator agregador de valor às universidades, na condição de organizações intensivas em conhecimento, o elemento vital é o professor. Não poderia ser diferente, ao fazer a análise dentro do ambiente da Universidade Federal de Santa Catarina, analisando a situação de seus professores. Nessa perspectiva, propõe-se a questão de pesquisa apresentada a seguir.

## **1.2 Questão de Pesquisa**

A questão de pesquisa que orienta este estudo é: “Como as condições de trabalho e as atividades intensivas em conhecimento, influenciam o absenteísmo involuntário dos professores da Universidade Federal de Santa Catarina?”

## **1.3 Objetivos**

Este estudo é estruturado de forma a atingir o objetivo geral e os objetivos específicos apresentados a seguir.

### **1.3.1 Objetivo Geral**

O objetivo geral deste estudo é “Identificar, a partir da percepção dos docentes da UFSC, a influência das atividades intensivas

em conhecimento no absenteísmo involuntário dos professores da Universidade Federal de Santa Catarina”.

### 1.3.2 Objetivos Específicos

Para que o objetivo geral seja atingido, foram estabelecidos os seguintes objetivos específicos:

- a) Identificar, a partir da percepção dos docentes universitários, quais são as condições estressantes ligadas ao seu trabalho;
- b) Verificar se há relação entre a busca por ascensão profissional e as atividades intensivas em conhecimento;
- c) Verificar se existe relação entre a carga de tarefas intensivas em conhecimento, o estresse funcional, a carga horária efetivamente dedicada ao trabalho dos professores e as ausências ao trabalho.

## 1.4 **Justificativas e Contribuições**

A realização de um estudo pode ser defendida em função da importância que o mesmo tem para o pesquisador, para a academia ou para a sociedade. Não menos relevante, um estudo pode ser justificado quanto à oportunidade, isto é, quão apropriado é este momento para a realização do mesmo. Outra justificativa pode ser em função da viabilidade, ou seja, da existência das condições necessárias à sua realização, tais como tempo, livros e artigos sobre o assunto, e acesso ao público alvo. Por fim, pode-se justificar a realização de um estudo em função da sua originalidade, que somente é requerida no nível do doutorado, mas que valoriza os estudos em que seja encontrada, ainda que parcialmente (ALMEIDA, 2011).

Nesse sentido, a realização deste estudo se justifica quanto à importância em função dos impactos gerados sobre toda a sociedade, uma vez que a atividade docente é a base da formação dos profissionais de todas as áreas de atuação, devendo ser valorizada e respeitada. Se a atividade docente gera problemas para o próprio professor, os resultados de seu trabalho passam a ser prejudicados. De igual modo, este estudo é importante para a própria universidade, uma vez que é o ambiente em que a atividade docente em questão se desenvolve, carecendo de reavaliações. Com isso, este estudo é importante porque traz benefícios

para toda a sociedade, pois todas as profissões que requerem formação superior precisam de professores em condições de ministrar suas disciplinas de forma contínua e com boa qualidade.

Acredita-se ainda que, com esta pesquisa, seja possível contribuir com outros pesquisadores do tema e com a própria sociedade, a fim de esclarecer alguns dos reais motivos da diminuição da qualidade de ensino, o que tem colocado muitas vezes o professor como vilão da atual situação, sem a devida contextualização.

Adicionalmente, justifica-se este estudo quanto à oportunidade, pois o ensino tem passado por reestruturações, adicionando à já significativa carga de atividades dos docentes, a Educação a Distância. Os professores que atuam no ensino presencial são solicitados a integrar também o corpo docente do ensino a distância, expandindo o tripé “ensino, pesquisa e extensão” a que já está vinculado. Isso exige desses profissionais, uma maior dedicação, além da já imposta pela Universidade, pois para a Educação a Distância cabe ao professor preparação de novo material didático, com características muito peculiares a este tipo de atividade, além de gravações de aulas e participação em chats, incluindo as videoconferências, e principalmente os deslocamentos necessários para atender os pólos, que normalmente ficam em regiões mais longínquas. Assim, diante das reivindicações, greves que assolam a atividade da categoria, e o alto número de afastamentos para tratamento de saúde, conforme mostram os números de casos registrados no Departamento de Recursos Humanos da UFSC, é que se oportuniza uma dedicação especial ao tema. A ocasião é propícia para que este estudo venha a auxiliar nos projetos a serem desenvolvidos para melhoria das condições de trabalho desta categoria profissional.

Por fim, a originalidade deste estudo encontra-se no questionamento de como as Atividades Intensivas em Conhecimento estão relacionadas às condições de trabalho de docentes e sua influência no absenteísmo involuntário.

## 1.5 Aderência ao Programa de Pós Graduação em EGC

Considerando o caráter interdisciplinar e multidisciplinar do Programa de Pós-Graduação em Engenharia e Gestão do Conhecimento da UFSC, e tendo como objeto principal de produção, o **conhecimento**, justifica-se neste parágrafo a aderência da pesquisa realizada ao Programa a que está vinculado, valendo-se principalmente da área da

“Gestão”, que oferece os elementos necessários para estabelecer os pontos de ligação na proposição recomendada. Concentrando seu foco nas atividades intensivas em conhecimento, o trabalho não se limita apenas a esta área, fazendo uso de áreas como a psicologia, a cognição, e a saúde no trabalho, para explicar a convergência necessária, e chegar o mais próximo possível da obtenção dos dados desejados. A pesquisa se deu a partir de diversos campos do conhecimento. A partir do conceito de que uma Universidade é uma organização intensiva em conhecimento, é na conversão do conhecimento que se dá no processo da atividade docente, que pode ocorrer ou não a influência sobre a saúde do professor, trazendo muitas vezes o absenteísmo indesejado.

### **1.6 Escopo da pesquisa**

O presente estudo tem foco na Gestão do Conhecimento, e constituiu pesquisa que tem como objeto questões ligadas diretamente às condições de trabalho que podem comprometer a saúde do trabalhador e sua relação com o absenteísmo involuntário. Em nenhum momento se busca diagnosticar ou tratar doenças que afetam os docentes, apenas citá-las periféricamente como associadas ao absenteísmo quando a bibliografia de base assim indicar. Estuda-se aqui o trabalho do professor universitário, enquanto criador e disseminador de conhecimentos, sendo que este pode provocar problemas para ele mesmo, inclusive de ordem física e psíquica, impossibilitando-o de comparecer ao trabalho em algumas situações. Além disso, este estudo restringe-se à realidade dos professores da Universidade Federal de Santa Catarina, que atuam em ensino de graduação e de pós-graduação, constituindo um estudo de um único caso (da UFSC), o que não diminui seu valor, visto que “pode ser frequentemente utilizado para perseguir um propósito explanatório e não apenas exploratório (ou descritivo)” (YIN, 2001, p.23).

### **1.7 Estruturação dos capítulos da dissertação**

O viés estrutural da presente dissertação de mestrado compreende cinco capítulos.

O primeiro capítulo apresentou o problema de pesquisa, o objetivo geral, os objetivos específicos, as justificativas, a aderência e o escopo deste estudo.

O segundo capítulo apresenta a fundamentação teórica, com abordagens sobre a sociedade do conhecimento, sobre o próprio conhecimento, sobre a cognição situada, a cognição compartilhada e a consciência da situação, sobre a gestão do conhecimento, sobre as organizações intensivas em conhecimentos (OIC) e sobre a universidade como OIC, para depois tratar das atividades intensivas em conhecimentos, do trabalho do professor universitário, das condições de saúde do professor universitário e também do absenteísmo. Todos esses itens são necessários, a fim de fundamentar o levantamento de dados empíricos.

O terceiro capítulo descreve a metodologia empregada neste estudo, incluindo a caracterização quanto ao tipo de pesquisa, a delimitação adotada, a amostragem, a técnica de coleta de dados, a técnica de análise de dados e a forma como as variáveis foram operacionalizadas.

O quarto capítulo apresenta a análise das entrevistas realizadas, sendo subdividido em quatro tópicos, que tratam do perfil da amostra, dos agentes causadores de doenças de trabalho em docentes universitários, da necessidade da busca por ascensão profissional e as atividades intensivas em conhecimento, e da carga horária de tarefas intensivas em conhecimento, estresse funcional, carga horária efetiva de trabalho e as ausências involuntárias dos docentes. A divisão deste capítulo nesses itens permite fácil compreensão pelo leitor, quanto ao atingimento dos objetivos específicos deste estudo, levando à compreensão da realidade para a qual o problema de pesquisa aponta.

O quinto e último capítulo apresenta a conclusão deste trabalho e as recomendações para estudos futuros.

## 2 FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

O presente estudo está baseado na perspectiva de subjetividade, tendo em vista que o objeto central é o professor, que configura-se ator numa busca infundável pelo conhecimento, e a sua percepção de como a necessidade do aprimoramento contínuo afeta suas relações no trabalho, fora dele e até mesmo sua saúde, podendo leva-lo ao absenteísmo involuntário. A teoria que ancora esta pesquisa, está pautada na visão da cognição situada, que avalia a subjetividade, um sistema de significações subjetivas em que se constitui a história psíquica do sujeito e da sociedade (REY, 1992). Neste contexto, importa abordar a recente compreensão da sociedade em uma situação de crescente importância do conhecimento, ou seja, a sociedade do conhecimento.

### 2.1 Sociedade do Conhecimento

A humanidade sempre esteve em constante mudança; graças a esse movimento, o homem saiu da caverna, construiu e destruiu países. Não há pretensão de entrar no mérito ou de fazer julgamento, mas apenas pontuar a imensa capacidade do ser humano de se refazer, de se recriar, de se reconstruir. As sociedades, de uma forma geral, passaram da Era Agrícola para a Era Industrial, e desta para a Sociedade da Informação, etapa que se encerraria no momento atual, dando início àquela que tem sido chamada Sociedade do Conhecimento (GIDDENS, 1991; SANTOS et al., 2008). Drucker (2001) já preconizava que a próxima sociedade seria a Sociedade do Conhecimento.

As mudanças eram antigamente muito mais lentas e sangrentas, quase tudo envolvia terras, posses, e inevitavelmente muitas disputas terminaram em morte, passando ainda por outras fases de evolução, até chegar a uma era que atualmente está em curso, marcada por rápidas mudanças e por características de imprecisão, mas com perspectivas de infinitas possibilidades à frente. Essa era agora apresentada é a do conhecimento, em que se constitui a Sociedade do Conhecimento. Autores como Martins (1994) e Hobsbawn (2002) avaliam que a centralidade do capitalismo, característica principal do período da Revolução Industrial, se desfaz com a singularidade da vida rural para novas vivências num contexto agora de constituição de uma sociedade tipicamente urbana, onde o meio exige um novo ritmo de produção e consumo, levando os indivíduos a adotar novos comportamentos, criando assim uma complexidade dinâmica. Para Mariotti (2000),

complexidade significa heterogeneidade de valores, de ideias, é conviver com o ocasional, com as transformações constantes e com os conflitos, é ter de lidar com tudo isso, mobilizando potenciais criadores e transformadores. Santos (2008) reforça essa proposição, afirmando que as organizações têm o papel de mobilizar potenciais criadores e transformadores, para resistirem a essa complexidade que se apresenta neste novo cenário de imprevisibilidades do futuro.

Esta imprevisibilidade a que se refere Santos (2008), é fruto da globalização, das inovações tecnológicas que já ultrapassaram tempo e espaço, e que provavelmente surpreenderão ainda mais, devido ao ambiente criativo propício que vem se firmando cada vez mais. O autor ousa ainda chamar de “revolução da informação”, considerando tão grande velocidade e importância das mudanças em que a sociedade está inserida. A terra já foi o grande valor da sociedade, passando depois para o capital, e agora o conhecimento, como valor intangível, valorizando os indivíduos, suas capacidades e competências, além de estimular novos conhecimentos.

Segundo Santos (2008, p.5), “a era do conhecimento é caracterizada por três fatores decisivos que são o conhecimento e os relacionamentos, internos e externos à organização, e não mais o capital, os recursos naturais ou mão-de-obra”. O capital intelectual de uma organização constitui material intelectual capaz de gerar recursos, riquezas e mais conhecimento, não só para os indivíduos como também para a própria organização. O autor confirma que algumas empresas valem três a quatro vezes mais do que seu valor contábil, pois o verdadeiro valor está nos seus ativos intelectuais, ou seja, é o conhecimento armazenado e potencial de seus funcionários. Nonaka e Takeuchi (1997) acreditam que o conhecimento habite, sim, no indivíduo, mas que sua construção ocorre quando há inserção deste em uma determinada coletividade. Há aproximadamente duas décadas, Drucker (1993) já preconizava que o conhecimento, ao lado dos tradicionais fatores de produção, não era só mais um recurso, mas afirmava convicto que era o único recurso expressivo naquele momento e para o futuro, apresentando-se de forma singular na nova Sociedade. Numa época em que o capital tangível cada vez mais perde valor para o intangível, pois são as pessoas e suas competências que passam a ter verdadeiro valor dentro das organizações, o conhecimento está sendo levado ao cume, devido à evolução do Capital Intelectual (CI) nas empresas, ou seja, conhecimento é o manancial do poder.

Segundo definição do *European Guide to Good Practice in Knowledge Management* (MEKHILEF; KELLEHER; OLESEN, 2003), Capital Intelectual é um subconjunto dos ativos intangíveis dentro ou entre organizações. É comumente aceito para incluir três sub-categorias: Capital Humano, Capital Estrutural, e Capital do Cliente. CI pode incluir o conhecimento dos funcionários, dados e informações sobre processos, *experts*, produtos, clientes e concorrentes, e propriedade intelectual, como patentes ou licenças regulatórias. CI às vezes é calculado como o valor da empresa menos o valor de mercado do livro.

O Capital Intelectual é a posse de conhecimento, experiência aplicada, tecnologia organizacional, relacionamento com clientes e habilidades profissionais que proporcionem à empresa uma vantagem competitiva no mercado (EDVINSSON, 1998, p.41).

Com o Conhecimento, vem a mudança de uma sociedade que apenas consome desordenadamente, para uma sociedade mais inteligente e sustentável, uma sociedade que agrega valor e, segundo Fiates et al (2007), acresce importância no sentido de conduzir estratégias de desenvolvimento com foco em um mundo globalizado e com visão de futuro, para adicionar valor aos novos produtos e serviços e a sustentabilidade de seu crescimento e do bem estar social de sua população. Para Toffler (1990), o conhecimento é o substituto definitivo de outros recursos.

Na história da humanidade, grandes civilizações se destacaram por suas notáveis construções e conhecimentos aplicados, em tempos muito remotos, confirmando que o conhecimento sempre foi arma de evolução. Seguindo nesta direção, Freitas e Cruz (2008) afirmam que a Educação é o lastro para o desenvolvimento de uma nação, e Fiates et al (2007) corroboram com os autores afirmando que a Educação, em sua origem, é de essencial importância na Sociedade do Conhecimento, tanto pela sua potencialidade transformadora, como por sua aptidão de dignificar o indivíduo, especialmente em uma sociedade que tem como foco o conhecimento e a gestão do saber. Existe crescente preocupação com o risco que se corre, da exclusão social por falta de conhecimento, que pode causar um elevado impacto, como têm demonstrado as crescentes desigualdades entre setores sociais em regiões do mesmo país, conforme apresenta Chaparro (1998).

A terra e o capital já foram fatores decisivos da produção, e hoje há ainda quem acredite nisso, mas vai frustrar-se com a sua crença, pois



o fator decisivo é o conhecimento. É condição *sine qua non* manter-se atualizado, ou pelo menos bem informado dentro da sua área. Por esta mesma via, Santos (2008) afirma que o *know-how* dos trabalhadores e empresas baseadas no conhecimento, vale muito mais que seus ativos podem representar. Dentro dessa nova Era do Conhecimento, as empresas que tiverem atividades intensivas em conhecimentos, estarão estabelecendo novas fontes de riquezas através de um recurso que não é mais a mão-de-obra e nem o capital, mas sim o conhecimento, algo que sendo compartilhado, não se deprecia e nem diminui; ao contrário, expande seus recursos ilimitadamente, criando novos conhecimentos aplicáveis em todas as áreas.

Para Narasimharao (2009), uma economia fundamentada no conhecimento está sujeita principalmente à utilização de ideias ao invés de habilidades físicas, e ao aproveitamento da tecnologia ao invés de transformação de matérias-primas ou exploração de mão de obra barata. O Conhecimento está sendo desenvolvido e aplicado em novas formas. O autor ainda defende a ideia de que o trabalho em grupo permite o “aprender”, por parte das pessoas envolvidas nele, proporcionando assim novos conhecimentos, aspectos imprescindíveis para que haja prosperidade na sociedade do conhecimento.

Slaus (2007), por outro lado, afirma que a constituição de sociedades baseadas no conhecimento é indispensável no âmbito global, e investimentos são igualmente imperiosos para que os países atinjam esse patamar. O resultado desse tipo de atuação, ou seja, dos investimentos para promover a criação e a aplicação de conhecimentos, gera prosperidade também para a população com menor grau de instrução, beneficiando a longo prazo a região em questão (LOWE, 2007).

Diversos autores (BHARGAVA, 2007; BRITZ et al., 2006; DUFOUR, 2010; EVERS, 2002; O’HARA, 2007; SLAUS, 2007) ainda concluem que é imprescindível aos países que desejam chegar a um patamar de Sociedade do Conhecimento, que façam investimentos em áreas que não podem ser desconsideradas, como saúde, educação, cultura, tecnologia, conhecimento, Pesquisa e Desenvolvimento (P&D), e afirmam ainda que Educação é um direito do ser humano, e sem ela haverá uma disparidade que não se enquadra em uma Sociedade do Conhecimento, onde a fronteira é o valor das ideias e a capacidade de inovar a partir delas. Esta sociedade depende de pessoas criativas, talentosas, hábeis e principalmente adaptáveis, contribuindo simultaneamente entre pessoas, governos e empresas (FIATES et al,

2007). Nesse alinhamento teórico, assumem papel de destaque os aspectos epistemológicos do conhecimento.

## 2.2 Conhecimento

Entre os filósofos ocidentais, já existia um consenso sobre a conceituação de conhecimento, como a “crença verdadeira justificada”, que inicialmente foi proposto por Platão e que, segundo Vernant (2002), exerciam o domínio político através da palavra, no lugar público definido como polis. Por meio da persuasão, jamais pela violência, suas verdades eram transmitidas a todos, até mesmo às gerações seguintes, oferecendo ao conhecimento e ao homem um caráter imortal. O racionalismo (apresentado por Descartes) defendia que para obter o conhecimento, era necessário não reconhecer algo como uma verdade absoluta, sem conhecer tal característica por si mesmo, ou seja, evitar julgamentos precipitados, sem ter analisado o maior número possível de informações (ALMEIDA, FREITAS, SOUZA, 2011). É a ação humana, fundamentada no conhecimento, que cria fatos, construindo dessa forma a história da humanidade (ARENDDT, 1995).

Nesta direção, Davenport e Prusak (1998) esclarecem que conhecimento não é dado nem informação, apesar de estar relacionado com ambos os termos. A diferença entre eles é basicamente uma questão de grau. Para os autores, dados são conjuntos de fatos distintos e objetivos, relativos a eventos, ou seja, não têm significado próprio, descrevem apenas parte do que aconteceu, sem fornecer julgamento ou interpretação e não oferecendo base de sustentação num processo decisório. Porém, os dados são importantes, pois constituem a matéria-prima para a criação da informação.

A informação tem significado, relevância e propósito. Como qualquer mensagem, a informação precisa ter um emissor e um receptor. Ela tem por intento mudar o modo como o destinatário vê algo, exercendo algum impacto sobre seu julgamento. Nesse sentido, o significado original do termo “informar”, significa “dar forma”, fazendo com que o indivíduo que a recebe seja modelado, impactado de alguma forma por esta informação, fazendo a diferença na sua perspectiva. Assim, os dados podem fazer toda a diferença, contanto que sejam devidamente processados e transmitidos. “Pense em informação como dados que fazem a diferença” (DAVENPORT; PRUSAK, 1998, p.4). Segundo Sveiby (2000) e Stewart (1998), informações são dados contextualizados. As informações também podem ser armazenadas e

manipuladas por computadores. Uma diferença fundamental entre dado e informação é que o primeiro é puramente simbólico, enquanto que o segundo tem significado, o que vem legitimar a explicação anterior. Nesta direção, pode-se assegurar, segundo Santos (2008, p.20), que conhecimento é a capacidade de aplicar a informação a uma atividade de trabalho ou a um resultado específico. A informação torna-se inútil sem o conhecimento do ser humano para aplicá-la de forma produtiva. Apesar de tudo que já foi argumentado até aqui, fica claro que são necessários dados e a informação, para que se inicie o processo de geração do conhecimento, mas nada disso será possível sem mentes humanas que trabalhem para esse fim. Dessa forma, Nonaka (1991) e McAdam (2004) afirmam que o conhecimento pode ser uma verdade socialmente construída, e processos de criação de conhecimento mostram uma natureza muito semelhante. O conhecimento, em uma primeira tentativa de compreensão, pode ser associado a quem o detém, e especialmente ao ato de adquiri-lo. Nesse sentido, é interessante compreender a cognição (do latim *cognitione*, s.f.), ou seja, a ação de adquirir um conhecimento. Essa palavra corresponde ao inglês *cognition*, e ao francês *connaissance*, sendo entendida como o fenômeno psicológico ou atividade mental, que descreve o processo de aquisição, armazenamento, transformação e aplicação de informações, conhecimentos e aprendizagem (MATLIN, 2004; ANDERSON, 2004). O termo, de uma forma mais ampla, transcende os limites da cognição individual, apresentando-se com nuances: ao estudar o conhecimento de um indivíduo, fala-se de cognição mental; ao estudar a forma como vários indivíduos compartilham seu conhecimento, fala-se de cognição comunicativa; finalmente, se o que interessa é a transferência do conhecimento entre uma pessoa e um artefato, fala-se de cognição distribuída (CAÑAS; WAERNS, 2001). A cognição inclui um leque de processos mentais como percepção, memória, linguagem, resolução de problemas, raciocínio e tomada de decisão. Nesta direção, Fonseca (2007) afirma que o cérebro humano, sendo um órgão da cognição, capta e armazena uma quantidade infinita de informações, manipulando-as quase que instantaneamente, não só em termos recorrentes ao passado, mas também ajustando-as a situações inéditas e imprevisíveis em termos de futuro. A ação faz a cognição, e a cognição faz a ação, ao mesmo tempo em que o cérebro contém memórias modularizadas que refletem tais relações advindas de um contexto social.

A abordagem cognitiva surgiu há pouco mais de 50 anos, mas provém de algumas importantes abordagens anteriores. Aristóteles

elaborou leis de aprendizagem, salientando que as pessoas assimilam conhecimento com a experiência e observação (MATLIN, 2004). Entretanto, a origem do estudo moderno da cognição encontra sua evolução com os primeiros pesquisadores da memória em 1879 nos estudos de Wundt sobre a técnica de introspecção, que pesquisava inicialmente a memória. Também se apoia na teoria dos processos cognitivos criada pelo alemão William James; é nessa ocasião que se considera que tenha ocorrido o nascimento da psicologia científica como disciplina independente da filosofia e da fisiologia (MATLIN, 2004). Outro alemão, Hermann Ebbinghaus, desenvolveu métodos próprios de estudo da memória, optando por não seguir a linha de Wundt, nem a de William James. Fora da Europa, uma americana fazia pesquisas semelhantes: Whiton Calkins foi a primeira mulher a presidir a *American Psychological Association*. Ela relata, em seus estudos, um fenômeno de memória chamado efeito da recência, explicando que recordações são notadamente precisas para os itens finais presentes em vários estímulos. Associado a esse fato, observa-se que a cognição humana é um desenho da adequação biológica na qual o conhecimento é arquitetado aos poucos, a partir do desenvolvimento das estruturas cognitivas que se organizam de acordo com os estágios de desenvolvimento da inteligência (PIAGET, 1983).

Do ponto de vista da psicologia cognitiva contemporânea, percebe-se que há, de certa forma, um retorno às origens cognitivas da psicologia e em parte uma reação à estreiteza conferida ao behaviorismo e à concepção E-R; ambas tendem a negligenciar atividades humanas complexas como o raciocínio, o planejamento, a tomada de decisão e a comunicação. Os processos cognitivos, nos quais se dá o conhecimento, sua aquisição, transformação, compartilhamento e até mesmo a criação, são tratados nas fronteiras da pesquisa psicológica, tendo várias abordagens interdisciplinares, como a neurociência cognitiva, psicologia evolucionista, ciência cognitiva, psicologia cultural, cognição situada, psicologia cognitiva entre outras (ATKINSON et al, 2002).

Todas as vezes que uma tarefa é executada, seja uma leitura, ou até mesmo a escolha entre dois pares de calçados numa loja, está em andamento o processo cognitivo, onde é empregado o reconhecimento de padrões de interpretação, a consulta à memória, e a tomada de decisão. A abordagem cognitiva tem influência em várias áreas da psicologia, e em áreas interdisciplinares, como na política, na sociologia, na antropologia, na filosofia, enfim, em toda área que aborde os comportamentos humanos e seus processos mentais.

A ciência cognitiva (um campo mais vasto ao qual pertence a psicologia cognitiva) procura responder as questões relativas à mente, principalmente tratando das representações que se formam internamente, para que o indivíduo compreenda o mundo à sua volta, enquanto a neurociência cognitiva examina a forma como os processos cognitivos podem ser explicados, a partir da estrutura e função do cérebro (MATLIN, 2004). Dessa forma, a compreensão dos processos cognitivos permite que se desenvolvam capacitações, para que o desempenho dos indivíduos seja melhorado em todas as áreas do conhecimento humano (ANDERSON, 2004). Nessa direção, a ergonomia cognitiva auxilia no estudo da interação entre indivíduos e destes com inúmeros artefatos, visando maior eficácia na execução de atividades (CAÑAS; WAERNS, 2001) e até mesmo na compreensão do mundo. Moran, Marcos e Behrens (2001), acerca da comunicação e da cognição humana, afirmam que conhecer é relacionar, agregar, contextualizar, é ir além do previsível, e descobrir que na profundidade estão realidades possíveis.

A psicologia cognitiva também estuda a natureza do conhecimento básico, mas para explicar melhor esses processos cognitivos, faz-se necessária a distinção das definições de informação e conhecimento. Informações são arranjos de dados dotados de relevância e propósito (DRUCKER, 2005), sugerindo com esta definição que dados por si só, apresentam pouca relevância fora de seu contexto. Nesta direção, Santos (2008) afirma que a base para sustentar a tomada de decisão do ser humano, em qualquer tarefa de trabalho ou mesmo nos contextos pessoais e do cotidiano, é sem dúvida a informação. Hesselbein et al (1997) corroboram acrescentando que a informação por ela mesma, não leva o indivíduo necessariamente a melhores decisões. A variedade e a complexidade das informações, determinam ao tomador da decisão, um potencial e um empenho ainda maiores para a melhor utilização. Por outro lado, o conhecimento é, para autores como Davenport e Prusak (1998), Santos (2008), Probst, Raub e Romhardt (2002), um composto das experiências resumidas, dos valores obtidos ao longo da vida das pessoas, que inclui também a criatividade, e baseia-se em dados e informações contextualizadas e *insights*. Mas, ao oposto deles (dados e informações), está sempre ligado a pessoas. Para Davenport e Prusak (1998), o conhecimento está imbuído de discernimento, podendo assim fazer julgamentos de novas ocorrências e informações à luz daquilo que já se conhece, podendo julgar a si mesmo e se aperfeiçoar em resposta a novas situações e informações. Pode-se

estabelecer um paralelo entre conhecimento e um sistema vivo, verificando que se desenvolve e se modifica, à medida que interage com o meio.

Para Richard Crawford (apud SANTOS, 2008, p.25),

quando você diferencia informação de conhecimento é muito importante ressaltar que informação pode ser encontrada em uma variedade de objetos inanimados, desde um livro até um disquete de computador, enquanto o conhecimento só é encontrado com os seres humanos (...). Conhecimento é a capacidade de aplicar a informação a um trabalho ou a um resultado específico. Somente os seres humanos são capazes de aplicar desta forma a informação através de seu cérebro ou de suas habilidosas mãos.

Outras definições contribuem para uma maior compreensão destes conceitos. Nesse sentido, “conhecimento é a totalidade que inclui cognição e aptidões que os indivíduos empregam para resolver problemas. Inclui tanto a teoria quanto a prática, as regras do dia-a-dia e as instruções sobre como agir. Ele é construído por indivíduos e representa suas crenças sobre relacionamentos causais” (PROBST; RAUB; ROMHARDT, 2002, p.29). Compartilham das mesmas opiniões Nonaka e Takeuchi, (1997), ao afirmar que o conhecimento é intrínseco ao ser humano, e que a informação é um fluxo de mensagens. O conhecimento diz respeito a crenças e compromissos de seu detentor, estando relacionado à ação e ao seu significado, que é específico ao contexto.

Para uma maior contextualização e compreensão dos processos, percebeu-se a necessidade de apresentar estas definições a seguir, no intuito de analisar a natureza do conhecimento básico, para que haja condições de expor como se dá a criação do conhecimento.

O conhecimento que informa e influencia os processos cognitivos, como memória e cognição espacial (MATLIN, 2004), apresenta dois tópicos importantes: a memória semântica, que é o conhecimento organizado sobre o mundo, e o esquema, composto na mente do indivíduo.

Na memória semântica, quatro categorias teóricas podem ser armazenadas: o modelo de comparação de características, diz que o indivíduo precisa examinar uma lista de características necessárias, já

pré-estabelecidas em sua mente, para identificar o objeto, tais como cor, tamanho e forma. A abordagem de protótipos diz que é possível comparar um objeto quando tal objeto já existe idealizado na mente do indivíduo, para ser comparado. Por exemplo, é possível decidir se um objeto é uma maçã, comparando-a com uma maçã idealizada. A abordagem exemplar diz que o indivíduo decide se uma maçã, por exemplo, é uma maçã, ao compará-la com alguns itens específicos com os quais o indivíduo já tenha se familiarizado, ou com o conhecimento prévio do objeto. Por fim, os modelos de rede enfatizam as interconexões entre os itens relacionados. A memória semântica inclui conhecimento conceitual, influenciando na maioria das atividades cognitivas. Essa forma de memória se faz imperiosa para a resolução de problemas, para determinar ou até para ler uma sentença (MATLIN, 2004).

O esquema, por sua vez, segundo Sternberg (2000), constitui-se de estruturas mentais para representar o conhecimento, compreendendo uma série de conceitos inter-relacionados em organização significativa, ou seja, um tipo de conhecimento generalizado sobre situações e eventos. Os esquemas também contêm informações que podem ser usadas para a extração de inferências em situações novas. Para Matlin (2004), o script é um tipo de esquema, que descreve uma sequência esperada de eventos. A autora ainda explica que os esquemas influenciam as recordações durante quatro processos: a escolha do material que se quer lembrar, o armazenamento de significado de uma passagem verbal, a interpretação do material e a concepção de uma única representação, associada na memória. Utilizam-se muitos processos cognitivos na formação e aquisição de novos conhecimentos, como a percepção, que reúne os estímulos externos, ou seja, estímulos que se apresentam no ambiente exterior, e como eles são interpretados pelo conhecimento prévio de uma pessoa (MATLIN, 2004).

Para Anderson (2004), o conhecimento prévio pode influenciar a memória, auxiliando a reunir itens para ajudar a memória de trabalho. Conforme apresenta Matlin (2004), a memória semântica é o conhecimento organizado a respeito do mundo, em contraste com a memória episódica, que contém informações sobre eventos que ocorrem com cada pessoa. Para a autora, a memória semântica influencia na maioria das atividades cognitivas, sendo imprescindível para a resolução de problemas, para ler uma sentença ou ainda para determinar uma localização. A diferença entre memória semântica e episódica não é nítida, sendo que a primeira refere-se ao conhecimento ou à informação, sem referir a maneira como a informação foi adquirida, e a segunda

refere-se “à frase ‘aconteceu comigo’, porque destaca quando, onde e como um evento ocorreu” (MATLIN, 2004, p.154). Os psicólogos cognitivistas vêm tentando entender o fenômeno da memória implícita, segundo Sternberg (2000), na qual a tarefa é realizada pelo auxílio de experiências anteriores que inconscientemente e sem intenção, o indivíduo tenta rememorar. Também definida como memória procedural, a memória implícita envolve o conhecimento sobre como executar tarefas sem a capacidade consciente de dizer como as aprendeu (ANDERSON, 2004). Ainda segundo o autor, o conhecimento declarativo refere-se ao conhecimento explícito e o conhecimento procedural refere-se ao conhecimento implícito, sendo ambos apresentados com maior detalhamento nos tópicos a seguir.

### 2.3 Cognição Situada

A busca incessante pelo conhecimento, a que estão submetidos os docentes em universidades, e o conseqüente compartilhamento deste conhecimento, seja em sala de aula ou na produção acadêmica, constitui um contexto de aprendizagem, tanto do ponto de vista do professor que precisa se manter atualizado, quanto da perspectiva do aluno, que precisa ser ensinado. É a partir deste aprendizado, que se estabelece o compartilhamento do conhecimento. Diante de tais fatores, pode-se observar a conexão com vários aspectos dos princípios da Teoria da Cognição Situada (TCS), que teve suas raízes nos estudos de Lave e Wenger (1991), e que foi amplamente desenvolvida por vários estudiosos como Brown, Collins e Duguid (1989), Hutchins (2000), Suchman (1987) e Clancey (1995), entre outros.

Foi Jean Lave (1988) que cunhou o termo Cognição Situada, de modo a descrever os processos cognitivos que decorrem de relações entre ação (interna e externa) e o ambiente, e não como um fenômeno puramente psicológico, como difundiam os psicólogos tradicionais. A TCS é tomada como base na pesquisa realizada por Vanzin (2005), que elucida certos aspectos aderentes à teoria sociointeracionista de Vigotsky, Luria e Leontiev (2003), sustentando que somente a partir da interação com o grupo de indivíduos e os objetos que compõem o cenário da ação, o indivíduo aprende, constrói seus processos de valores sociais e experiências. Lave e Chaiklin (1993, p.5) afirmam: “É claro que a aprendizagem é onipresente em atividade contínua, embora muitas vezes não reconhecida como tal”. Para Suchman (1987), a teoria incorpora, dessa forma, os elementos da cognição, da percepção e



da ação junto ao contexto social, organizando um diálogo entre os referenciais internos e externos, avaliando o intercâmbio do indivíduo e seu contexto, sendo assim o fomentador de ação humana.

Por esta linha de racíoncio, Obregon (2011) complementa que a cognição, em conformidade com este entendimento teórico, corresponde a um processamento individual e social, dado que a evidência encontra-se no processo, e o “como” ocupa papel de destaque. Para Lave (1988), é impossível separar a teoria e a prática do seu contexto de origem e desenvolvimento. Na complementação de tal afirmação, Lave e Wenger (1991, p.58) afirmam que “a aprendizagem envolve a pessoa por inteiro”, de modo que “atividades, tarefas, funções e entendimento não existem isoladamente”. Wenger (2007) comunga da mesma ideia, e afirma que a aprendizagem é intrínseca ao ser humano, faz parte do seu dia a dia, por isso não pode ser tratada de forma separada.

O autor ainda afirma que, quando se fala em aprendizagem, as pessoas logo pensam na relação entre aluno e professor, mas o aprendizado ocorre de maneiras muito mais numerosas e complexas no contexto das relações sociais que se estabelecem durante as atividades compartilhadas. Dando continuidade, Wenger (2007) acredita que o aprender está pautado nas experiências vividas pelos indivíduos e em suas relações vivenciais, reposicionando as experiências e competências, convertendo o conhecimento novo em conhecimento existente no indivíduo e na comunidade.

É a partir da cognição situada, explica Brill (apud VANZIN, 2005), que nascem as primeiras noções de aquisição de conhecimento, de habilidades da aprendizagem, e como o indivíduo faz uso desse conhecimento na prática. Nesse sentido, o contexto em que as pessoas interagem socialmente nas tarefas de aquisição do saber, forma a tríade indivíduo-tarefa-contexto, e dá sentido intrínseco ao uso da palavra “situada” na atividade cognitiva. No que confere a cognição humana, segundo o histórico das ciências cognitivas, esta sempre foi tratada como algo projetado na mente do indivíduo, sendo que dessa forma o contexto foi negligenciado, e esse é o ponto de partida. “O Cognitivismo considera o ser humano como um dispositivo de tratamento e estocagem de informações vindas do meio, porém fechado em si e sem motivação” (VANZIN, 2005, p. 26). Obregon (2011) enfatiza que é no processo que está pautada a reflexão, é nas interações que os indivíduos se permitem as trocas; mesmo a partir de visões de mundo distintas, o objetivo direciona a construção coletiva, o que remete à abordagem da Cognição Compartilhada.

## 2.4 Cognição Compartilhada

A abordagem da cognição compartilhada ou distribuída, toma a cognição como um processo co-construído em tempo real, que ocorre não só em uma pessoa, mas também entre indivíduos (JOHNSON; OSWALD, 2013), o que tem sido grandemente alavancado pela utilização de Tecnologias de Informação e Comunicação. Esta visão se alinha com a conceituação das Comunidades de Prática, defendidas por Wenger (2007), onde os indivíduos que têm maior conhecimento estão metaforicamente no centro, e os que sabem menos estão na periferia percorrendo um caminho para o centro, ou seja, do saber menos para o saber mais. É nesse processo que os indivíduos da comunidade adquirem maior compreensão da situação e dos demais atores não humanos.

Dentre os atores não humanos, destacam-se as tecnologias, que podem ser utilizadas para mediar a construção e manutenção de um terreno comum, melhor atribuição de atividades para supervisores a distância, e a necessidade de adaptação de atores locais a circunstâncias únicas, aumentando as atualizações dadas àqueles que respondem a situações inesperadas, e proporcionando interações entre equipes funcionalmente distintas durante a resposta a anomalias (PATTERSON, et al, 2013). É o que acontece, por exemplo, quando professores tradicionais iniciam suas atividades na Educação a Distância, recebendo todo o suporte (muitas vezes por meio das TICs), da equipe responsável por gravações, revisões, diagramações, tutoria, etc.

Na busca coletiva por conhecimentos e soluções, ao adotar a abordagem da cognição compartilhada, troca-se o foco do ator individual para a forma como a informação é representada e como as representações resultantes (frases, imagens, sons, documentos) são transformadas e propagadas no sistema. Nesse sentido, as pessoas e os artefatos usados são considerados como constituintes de um sistema cognitivo, onde o conhecimento é um produto resultante das práticas de trabalho coordenadas entre as unidades do sistema (HUTCHINS, 1995). É nesse contexto que ganha importância a consciência que o indivíduo tem de si, da atividade em que está envolvido, do cenário onde se desenvolvem as ações e dos outros membros de grupo, constituindo um fator chave da cognição em equipe. Consequentemente, o suporte computacional que proporcione tal consciência também é essencial, especialmente em grupos distribuídos (GUTWIN; GREENBERG, 2003).

## 2.5 Consciência da situação

Consciência pode ser entendida como o conhecimento criado por meio da interação entre uma pessoa e o seu ambiente; trata-se de saber o que está acontecendo. Segundo Gutwin e Greenberg (2003), a consciência tem quatro características básicas, a saber:

- a) Consciência é conhecimento sobre o estado de um ambiente em particular;
- b) Ambientes mudam ao longo do tempo, então a consciência deve ser mantida atualizada;
- c) As pessoas mantêm a consciência por meio da interação com o ambiente;
- d) Normalmente a consciência é uma meta secundária, havendo prioridade em completar alguma determinada tarefa no ambiente.

Nesse sentido, Consciência da Situação (CS) é a percepção dos elementos no ambiente, em um determinado tempo e espaço, a compreensão do seu significado, e a projeção de seu status para um futuro próximo (ARTMAN; GARBIS, 2013).

Segundo Cescon (2009, p.16),

a nossa experiência consciente é constituída por inumeráveis estados qualitativos, ou seja, odores, sabores, dores, sensações táteis, sinestésicas, proprioceptivas; e, ainda, prazeres, emoções, estados de espírito, etc. Todas estas sensações são profundamente reais e indubitáveis e envolvem a nossa vida subjetiva.

Aqueles que trabalham com os processos de criação de conhecimentos, com a sua disseminação, armazenagem e utilização, necessitam também experimentar a consciência de sua situação de trabalho, que caracteriza não só aquilo que será produzido, mas a qualidade de vida do trabalhador. Não seria diferente na comunidade de professores, com sua busca incessante por novos conhecimentos e seu compartilhamento com os colegas, alunos e em publicações. Os professores ampliam progressivamente sua consciência dos deveres profissionais, da participação com colegas pesquisadores e professores, e do meio em que atuam com suas exigências, resultando em bons trabalhos, mas podendo gerar autocobranças, competições e até adoecimentos decorrentes de sobrecargas de trabalho.

Antes que ocorra o absentéismo em decorrência dessa situação, é importante que o professor desenvolva a consciência da própria situação e passe a administrar melhor todo esse processo associado a aquisição e compartilhamento de conhecimentos.

## 2.6 Gestão do Conhecimento

A Sociedade atravessa momentos de grandes mudanças, implicando quebras de paradigmas como jamais se viu anteriormente. Diante de tal situação surgem dificuldades, uma vez que o homem costuma analisar seu passado para poder melhor entendê-lo, na expectativa de estabelecer metas e diretrizes para o futuro. Se a compreensão sobre o passado e o presente sofre mudanças, alteram-se também as perspectivas e ações direcionadas ao futuro. Assim, na atualidade, a organização que for capaz de integrar eficientemente os processos de criação de significados, aquisição de conhecimento e tomada de decisão pode ser considerada uma organização do conhecimento (CHOO, 2006). “O Conhecimento será o recurso primordial e os trabalhadores do conhecimento serão o grupo dominante na força de trabalho” (DRUCKER, 2001). Não há um limite pré-estabelecido de tempo, alegam Fiates et al (2007), determinando onde termina a abordagem antiga e começa a nova, mas são evidentes as mudanças que vêm ocorrendo. Para os autores Von Krogh (1998), Spender e Grant (1996), o conhecimento na visão cognitivista refere-se a um ativo organizacional que pode ser mensurado, codificado, armazenado e transmitido para outros indivíduos ou mesmo para a própria organização.

Dentro da organização também ocorre a criação do conhecimento, segundo Nonaka e Takeuchi (1997), constituindo a habilidade de uma empresa de criar e gerir novos conhecimentos, difundindo-os e incorporando-os a bens e serviços e a sistemas e processos. Este conceito é compartilhado por autores como Argote (2005), Eisenhardt e Martin (2000), Teece, Pisano e Shuen (1997), Pisano (1994), Gherardi e Nicolini (2003) e Nooteboom (2001). Os autores Von Krogh (1998), Chiva e Alegre (2005), autenticando esses conceitos, acrescentam que o conhecimento é uma realidade socialmente construída e baseada nas interações entre indivíduos. Tal afirmação é reforçada por Probst, Raub e Romhardt (2002, p.VI), ao estabelecerem que o conhecimento tem caráter subjetivo, intersubjetivo e complexo,

correspondendo a “todo o conjunto de aprendizado e habilidades que indivíduos (não máquinas) usam para resolver problemas”.

A gestão do conhecimento é o próprio conhecimento levado a ação, nas tomadas de decisão e nos produtos e serviços que podem dele gerar frutos. O conceito de gestão do conhecimento pode receber inúmeras interpretações. De modo geral, pode-se descrever que são práticas de gestão organizacional voltadas para produção, retenção, disseminação, compartilhamento e aplicação do conhecimento dentro das organizações, bem como para gerar a troca de experiências com o mundo externo (NONAKA; TAKEUCHI, 1997). Como afirmam Davenport e Prusak (1998), a comunidade gerencial descobriu a duras penas, que o que alimenta a organização, na verdade não é o que vem de fora, mas primeiramente o que os seus colaboradores sabem. Esse conhecimento em si, é que merece maior atenção, é o que mostra às empresas como devem operar hoje e como aperfeiçoar seus produtos amanhã. Se o “saber fazer” define aquilo que a empresa é, então o conhecimento realmente é a empresa num sentido geral. Entender o papel do conhecimento nas empresas pode ajudar a responder porque algumas empresas são sistematicamente bem sucedidas (DAVENPORT; PRUSAK, 1998, p. xiii). A qualificação dos empregados, suas experiências e competências, na visão de Choo (2006), são essenciais para as organizações intensivas em conhecimento, pois estas precisam estar em constante aprendizado e inovação.

Para Nonaka e Takeuchi (1997), o conhecimento não pode ser considerado uma verdade absoluta. É dinâmico e diz respeito às crenças e aos compromissos que ocorrem, em função de uma atitude, perspectiva ou intenção específica e, portanto, está relacionado à ação em um determinado contexto. Senge (1990, p.22) afirma que organizações são capazes de aprender, e que “a organização de aprendizagem é um lugar onde as pessoas aprendem a criar sua própria realidade. E a mudá-la”. Este é um desafio coletivo, entretanto o trabalho em grupo não precisa acontecer apenas no meio interno da organização, mas também com parceiros externos, pois as organizações normalmente inovam quando interagem com o ambiente externo, e o conhecimento também é fruto dessas interações, sendo desenvolvido através do processo de aprendizagem, que pode ser entendido como um conjunto de informações relacionadas à experiência, à intuição e aos valores (DEBRESSON et al., 1997; FLEURY; OLIVEIRA JR., 2001). Isso acontece porque “novos significados florescem num ambiente organizacional onde pontos de vista divergentes convivem lado a lado e

onde diferentes interpretações permeiam os domínios umas das outras” (CHOO, 2006, p.387). Para Narasimharao (2009), uma economia fundamentada no conhecimento está sujeita principalmente à utilização de ideias, ao invés de habilidades físicas, e ao aproveitamento da tecnologia ao invés de transformação de matérias-primas ou exploração de mão de obra barata. O Conhecimento está sendo desenvolvido e aplicado em novas formas. O autor ainda defende a ideia de que o trabalho em grupo permite o “aprender”, por parte das pessoas envolvidas nele, proporcionando assim novos conhecimentos, aspectos imprescindíveis para que haja prosperidade na sociedade do conhecimento.

Inúmeras empresas tiveram grandes perdas, por acreditarem equivocadamente que a tecnologia substituiria a qualificação e o julgamento de um trabalhador humano experiente (DAVENPORT; PRUSAK, 1998). Ao demitir funcionários qualificados, muitas vezes se esquece que com ele vai todo o seu conhecimento, caso esse não tenha sido formalizado, transmitido para a organização. A tecnologia de forma nenhuma é prejudicial ao processo. Muito pelo contrário, ela é de extrema importância para potencializar o desenvolvimento e o compartilhamento desse conhecimento. Quando pessoas, tecnologias e ambientes de negócios mudam, o que fica, ou o que cria a possibilidade das organizações continuarem tendo sucesso em meio à dinamicidade é, com certeza, a maneira como essas empresas geram e transmitem o conhecimento (DAVENPORT; PRUSAK, 1998).

Para Davenport e Prusak (1998), o conhecimento é amplificado por experiência condensada, valores, informação contextual e *insight* experimentado, o que permite uma composição para ponderação e incorporação de novas experiências e informações, sendo determinado na mente dos conhecedores, encontrando-se nas organizações, inserido em documentos ou repositórios, costumes, processos, práticas e normas. Os gestores das organizações devem estabelecer a forma como o conhecimento será utilizado, tanto aquele que está expresso em manuais e regulagens de máquinas, quanto aquele que ainda está somente na mente de um indivíduo.

Assim, segundo Sveiby (1998), a gestão do conhecimento é a arte de criar valor a partir dos ativos intangíveis da organização. Na mesma direção, Moresi (2001, p.137) afirma que “a gestão do conhecimento pode ser vista como o conjunto de atividades que busca desenvolver e controlar todo tipo de conhecimento em uma organização, visando a utilização na consecução de seus objetivos”. O conhecimento

organizacional, portanto, é visto como “um contínuo processo de construção social e ação coletiva, incorporado nas tarefas, nos relacionamentos e instrumentos da organização (CHOO, 2006).

Tanto Martin, Lopez e Navas (2008), quanto Davenport e Prusak (1998), legitimam essa afirmação complementando que a capacidade para criar e aplicar novos conhecimentos é considerada como uma das principais fontes de vantagem competitiva de uma organização, elevando a outro nível de qualidade, criatividade e eficiência.

Cada vez mais, as organizações se conscientizam de que sobreviver e evoluir depende de sua capacidade de dar sentido ou influenciar o ambiente, e de reconstruir constantemente seu significado e seu propósito à luz das novas condições (CHOO, 2006). Nesta direção, VANZIN (2005, pg 24) defende que, na busca pelo conhecimento, os indivíduos manifestam suas competências de formas diversas e em diferentes graus. Resulta daí que o conhecimento, que é produzido para reduzir ou superar incertezas, constitui o suporte às ações humanas.

## 2.7 Os processos de Criação de Conhecimento

Este tópico dedica-se à discussão e a um breve esclarecimento sobre os processos de Criação do Conhecimento, tão relevantes para o contexto da presente pesquisa, que foi desenvolvida dentro do ambiente universitário. As Universidades se caracterizam pela presença dos alunos, que buscam aprender, e principalmente pelo corpo docente, que precisa manter-se atualizado nos conhecimentos existentes, bem como gerando novos conhecimentos, para que estes possam ser compartilhados.

Para compreender a forma como os conhecimentos são criados, é importante observar o uso dos termos “epistemologia” e “teoria do conhecimento”, frequentemente compreendidos como sinônimos, mas erroneamente, segundo Garcia (2002), que explica sua afirmação com base em um contexto histórico. Tal escolha não foi aleatória, pois tem base teórica:

A teoria do conhecimento fez parte da filosofia durante toda sua história. Já o termo *épistémologie* foi introduzido no idioma francês em 1901. Segundo o *Dicionário histórico da língua francesa*, atribui-se sua primeira utilização à tradução da obra de Bertrand Russel, *Anessay on the foundations of geometry*, assinalando que a

‘tomou emprestada’ do termo inglês *epistemology*, que por sua vez, ‘criou-se para traduzir do alemão *Wissenschaftslehre*’, ou seja, teoria do conhecimento científico. O dicionário esclarece finalmente que ‘o termo é introduzido em francês para designar o estudo crítico das ciências, dirigido a determinar seu valor, seu fundamento lógico e seu campo de ação’ (GARCIA, 2002, p.15).

Nesse sentido, isto é, considerando o valor do conhecimento, o seu fundamento lógico e o seu campo de ação, as universidades o têm estruturado sistematicamente sob a forma de disciplinas, que por sua vez são aglutinadas em cursos de graduação e de pós-graduação. Segundo Nonaka e Takeuchi (1997), o processo de criação do conhecimento, na esfera organizacional vem se desenvolvendo, em grande medida, a partir das dimensões epistemológica e ontológica.

Na dimensão epistemológica, os autores recorrem à distinção entre conhecimento tácito e conhecimento explícito, observando que apenas os indivíduos geram o conhecimento, criando e organizando suas próprias experiências. Este conhecimento é tácito, algo pessoal, enraizado nas ações e emoções, contextualizado nas experiências individuais, difícil de ser formulado e comunicado, submerso em crenças e valores. O conhecimento que o indivíduo consegue expor, articular por palavras, discursos, expressando até mesmo através de desenhos, ou seja, o conhecimento explícito, é apenas uma pequena parte da totalidade de seus conhecimentos, algo comparável à ponta de um *iceberg*. Nas palavras de Polanyi (1966 apud NONAKA; TAKEUCHI, 1997, p.65), “podemos saber mais do que podemos dizer”. Deste modo, a criação de conhecimento organizacional deve ser entendida como um processo que amplia o conhecimento criado pelos indivíduos e o cristaliza (VON KROGH; ICHIJO; NONAKA, 2001; POLANYI, 1966 apud NONAKA; TAKEUCHI, 1997).

A dimensão ontológica, por outro lado, refere-se ao intercâmbio entre conhecimento explícito e tácito, uma vez que somente indivíduos criam conhecimentos, mas os grupos e organizações necessitam apropriar-se e fazer uso dos mesmos (NONAKA; TAKEUCHI, 1997). O conhecimento do indivíduo, isto é, o tácito, possui uma característica distinta, mas não menos importante, que é a de abarcar um conjunto de aptidões reunidas ao longo do tempo, arraigadas nas práticas de trabalho e experiências adquiridas e, portanto, nem sempre acessíveis, objetivas ou classificadas. Na visão de Choo (2006), o conhecimento tácito ou



implícito é empregado por indivíduos para exercerem suas funções e estabelecerem o sentido de seus mundos. É um conhecimento não codificável e complexo para ser transmitido, além de ser essencial para as organizações, visto que estas só podem aprender e inovar por meio da alavancagem do conhecimento implícito de seus membros. Esclarece ainda que nem mesmo os sistemas computacionais mais avançados são competentes para gerar conhecimento. O conhecimento é gerado a partir das mentes dos indivíduos, mas estes podem ser apoiados e instigados intencionalmente pela organização, que proporciona a infraestrutura imprescindível, os contextos e desafios, o que reforça as ideias já apresentadas (ALMEIDA; FREITAS; SOUZA, 2011). Neste sentido, parece ter mais significado às organizações gerirem as condições para a criação, o compartilhamento e a transferência deste tipo de conhecimento internamente, através do trabalho em equipe e do diálogo, entre outras práticas.

Desta forma, tentativas são regularmente empreendidas no sentido de identificar o conhecimento organizacional relevante, proveitoso e mobilizável (BHATT, 2000), ou a busca e mobilização da inteligência organizacional suscetível de cooperar para a competitividade, num contexto que submete as organizações a cada vez mais indiscutíveis padrões de qualidade, e contribuem para a emergência de diferentes abordagens relacionadas com a gestão do conhecimento. Dessa forma as organizações fatalmente se encontram com situações problemáticas que exigem delimitação para o sucesso na sua resolução. Diante deste processo decisório organizacional, desenvolvem-se e aplicam-se novos conhecimentos de forma gradual, sem se limitar a apenas processar informações, tornando-se então entidades geradoras de conhecimento (MARCH, 1997).

A partir da necessidade das organizações se qualificarem, e do crescente interesse pelo conhecimento para solucionar seus problemas, é que se atribuiu grande importância aos autores Nonaka e Takeuchi (1997), que vão buscar na teoria do conhecimento de Michael Polanyi, a distinção entre conhecimento tácito e explícito. Conforme apresentado anteriormente, para os autores o conhecimento explícito é tangível, de natureza objetiva, de fácil difusão e armazenamento, podendo ser externalizado por meio de palavras, procedimentos, dados e planilhas, dentre outras maneiras. Já o conhecimento tácito é de natureza subjetiva, de difícil comunicação, transmissão e aprendizagem, por estar embutido nas ações dos indivíduos, que são carregados de emoções, valores, ideais, intuição, habilidades e experiências pessoais. Estas diferenças

não precisam ser vistas como obstáculos ao compartilhamento e transmissão de conhecimentos, sendo necessário compreender a sua dinâmica. Nesse sentido,

O conhecimento tácito e o conhecimento explícito não são entidades totalmente separadas, e sim mutuamente complementares. Interagem um com o outro e realizam trocas nas atividades criativas dos seres humanos. Nosso modelo dinâmico da criação do conhecimento está ancorado no pressuposto crítico de que o conhecimento humano é criado e expandido através da interação social entre conhecimento tácito e conhecimento explícito. Chamamos esta interação de 'conversão do conhecimento' (NONAKA; TAKEUCHI, 1997, p.67).

A conversão do conhecimento é algo comum na maioria das organizações, ainda que muitas delas não tenham a percepção de que o fazem. Organizações saudáveis criam e fazem bom uso do conhecimento gerado, é o que afirmam Davenport e Prusak (1998, p.9), e complementam ainda que “o conhecimento nascido da experiência reconhece padrões que nos são familiares e pode fazer inter-relações entre aquilo que está acontecendo agora e aquilo que aconteceu antes”, ampliando-se ao longo do tempo através da experiência, que envolve aquilo que foi aprendido ou absorvido dos livros, vivências, mentores e etc. Segundo Sveiby (1998), o conhecimento também pode ser visto como uma capacidade de agir e é contextual, não podendo ser destacado do ambiente. Nesse sentido, o autor alinha sua argumentação com a Teoria da Cognição Situada. Por exemplo, na busca por soluções no ambiente organizacional, conforme Davenport e Prusak (1998, p.28), “o conhecimento é criativo e deve ser estimulado a se desenvolver de formas inesperadas, ou seja, deixar espaço para o inesperado”. Esse processo acontece todos os dias, em muitas organizações e com inúmeros indivíduos, mas pode ser algo intencional e com um processo sistematizado, conforme apresentado por Nonaka e Takeuchi (1997) em sua espiral do conhecimento, composta pelas interações que levam aos quatro tipos de conversão de conhecimentos:

- a) **socialização** – de conhecimento tácito para conhecimento tácito: quando uma pessoa observa a forma de outra trabalhar ou agir e a imita, ocorre a socialização, muito comum nos primeiros anos da vida de cada indivíduo, ainda

em sua família. Durante a socialização o conhecimento não precisa ser explicado, e muito menos escrito ou esquematizado. Trata-se do processo em que o conhecimento tácito de uma pessoa é convertido diretamente em conhecimento tácito de outra pessoa, e o resultado é o *conhecimento compartilhado*. É normalmente a forma como se aprende a caminhar, andar de bicicleta, jogar futebol ou cozinhar, do mesmo modo que foi por muito tempo o meio utilizado para os mestres repassarem seus conhecimentos aos aprendizes em diversas profissões. Um exemplo atual deste tipo de conversão de conhecimento é observado quando uma organização designa um jovem profissional para acompanhar outro mais experiente, que está prestes a se aposentar ou se retirar da organização, fazendo assim o papel de “sombra”. Nesse caso, o conhecimento não é externalizado para ser transmitido;

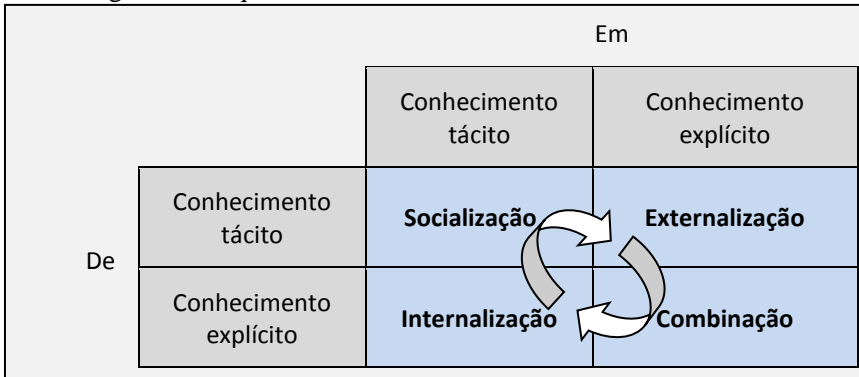
- b) **externalização** – de conhecimento tácito para conhecimento explícito: o conhecimento tácito também pode, ao menos em parte, ser externalizado, isto é, transformado em um texto, esquema, livro, vídeo, palestra ou algo semelhante, facilitando o seu compartilhamento, e nesse caso o resultado passa a ser o *conhecimento conceitual* ou explícito, que é muito mais fácil de encontrar e assimilar do que o tácito. A externalização é muito bem representada dentro das universidades pelas atividades de elaboração de slides (ou transparências), escrita de apostilas e livros, ou mesmo apresentação de aulas expositivas. Nas organizações em geral, as capacitações são feitas em grande medida por meio desta forma de conversão de conhecimentos;
- c) **combinação** – de conhecimento explícito para conhecimento explícito: um conhecimento recém externalizado pode ser agregado a outros conhecimentos explícitos, em um processo denominado combinação, chegando a um resultado que se convencionou chamar de *conhecimento sistêmico*. No meio acadêmico esse processo é muito comum, ocorrendo toda vez que um professor agrega um novo conteúdo àquele que já era ministrado em uma disciplina, ou quando uma nova disciplina é incorporada a um curso existente, sendo ainda mais representativo quando

se trata de Educação a Distância. A Wikipédia é um exemplo de conhecimento sistêmico, uma vez que novos conhecimentos explícitos são combinados diariamente ao conjunto existente. O mesmo ocorre com universidades corporativas, em que novas capacitações são agregadas àquelas que já haviam sido disponibilizadas aos colaboradores, por meio de uma intranet;

- d) **internalização** – de conhecimento explícito para conhecimento tácito: a última forma de conversão de conhecimentos apresentada pelos autores é a assimilação de um conhecimento explícito por um indivíduo, deixando-o em condições de colocar tal conhecimento em prática, sendo o resultado chamado de *conhecimento operacional*. Esse processo é chamado de internalização, sendo muito bem representado nas universidades pelo processo de leitura de livros e apostilas, tanto por parte de professores quanto por alunos, e pela assistência às aulas e palestras. Esse processo também é regularmente adotado por autodidatas, que ampliam seus conhecimentos e habilidades por meio de leituras, vídeos e palestras.

Nonaka e Takeuchi (1997) afirmam que esses quatro tipos de conversão do conhecimento ocorrem em âmbitos cada vez mais abrangentes, partindo normalmente do indivíduo para um grupo, deste para a organização inteira, e desta para outras organizações com as quais desenvolva relacionamentos. No caso de universidades, o conhecimento criado por um professor pode ser transmitido para uma turma de alunos, e cada um deles leva o mesmo para a organização onde trabalha ou estagia, colocando em prática e compartilhando com um grupo de colegas. Se esse conhecimento se mostrar proveitoso, será levado para toda a organização e até para o seu relacionamento com clientes e fornecedores. Assim, a adoção sucessiva dos quatro modos de conversão do conhecimento leva gradativamente do nível individual (competição) para o nível coletivo (cooperação), conforme se observa na figura 1.

Figura 1: Os quatro modos de conversão do conhecimento



Fonte: Adaptado de Nonaka e Takeuchi (1997).

De acordo com os autores, são cinco as condições que podem capacitar as organizações na tarefa de criação do conhecimento. A primeira delas é a intenção, o direcionamento que a organização estabelece para a criação de conhecimento, tornando-a um compromisso dos colaboradores, o que pode ser expresso na forma de metas de conhecimento, tanto operacionais quanto estratégicas e normativas (PROBST; RAUB; ROMHARDT, 2002). A segunda condição é a autonomia, pois se os membros da organização agirem de forma autônoma, aumentam as oportunidades de encontrar novidades e ficam mais motivados. A terceira condição é a flutuação e o caos criativo, ou seja, a abertura a novas interações entre a organização e o seu entorno, aprendendo a pensar de forma diferente e a rever suas perspectivas fundamentais, reavaliando as atitudes frente ao mundo (flutuação). Ao lidar criativamente com tais situações desafiadoras, novos conhecimentos geralmente são gerados (caos criativo). A quarta condição é a redundância, em que informações extrapolam as necessidades operacionais dos colaboradores, promovendo o compartilhamento de conceitos e ideias criados por indivíduos, com outros que talvez não precisem imediatamente dos mesmos, levando à invasão de fronteiras funcionais e a recomendações e trocas de ideias. A última condição é a variedade de requisitos, alcançada quando os colaboradores têm acesso rápido à maior diversidade possível de informações, passando por poucas etapas. Essa condição tem sido alavancada pelas tecnologias de informação e comunicação.

Essa abordagem teórica sinaliza a emergência de novas diretrizes para conduzir os processos de gestão de conhecimento nas organizações intensivas em conhecimento.

## 2.8 Organizações Intensivas em Conhecimento

O estudo das organizações leva em consideração, crescentemente, a influência do conhecimento sobre a gestão, principalmente porque o conhecimento é condição *si ne qua non*, exercendo papel central na criação de valor, tanto para o ambiente organizacional, quanto para a sociedade como um todo, que já vem sendo denominada sociedade do conhecimento em obras como a de Schreyögg e Geiger (2007). Dessa forma é que organizações que se engajam nesse contexto passam a ser denominadas Organizações Intensivas em Conhecimento, caracterizando-se por agregar muito conhecimento a seus produtos e serviços, por contar com elevado percentual de colaboradores com alto nível educacional (ROBERTSON; SWAN, 2003; ALVESSON, 2004), e por contar com o conhecimento como principal fator econômico (LYTRAS; POULOU DI, 2006).

Os efeitos da atuação desse tipo de organização, gera prosperidade também para a população com menor grau de instrução, beneficiando a longo prazo a região em que está situada (LOWE, 2007).

Uma organização intensiva em conhecimentos é aquela cuja atividade baseia-se essencialmente em um uso intensivo e na administração do conhecimento, segundo Nabeth e Angehrn (2005), sendo caracterizada pelos seguinte fatores:

- a) tem um alto nível de flexibilidade, e a capacidade de constantemente reinventar-se;
- b) está aberta e sabe como administrar relacionamentos com outras organizações;
- c) seu sucesso baseia-se essencialmente em seus colaboradores, seu principal ativo, dos quais reconhece as especificidades, aos quais atribui autonomia, e espera mais resultados em retorno;
- d) tem grandes especialistas nos processos de conhecimentos.

Essas organizações se renovam com agilidade e devem ser flexíveis. Desse modo os reajustes necessários são antecipados ou se reorientam rapidamente às novas condições, e têm modos mais sofisticados de administrar seus conhecimentos. Os autores avançam nessa linha, afirmando que esse novo ambiente, e a nova categoria de

empregados, têm sido valioso objeto de inúmeros estudos, que se apresentam sob os rótulos de economia do conhecimento, organização do conhecimento ou trabalhador do conhecimento, todos como consequência da crescente flexibilidade e fluidez nas organizações e pessoas, e da transformação dos relacionamentos entre as organizações e os empregados. Os trabalhadores do conhecimento não são mais solicitados a cumprir tarefas rotineiras em um ambiente estável. Ao contrário, eles estão engajados em atividades mais ricas, diversas, mutáveis e criativas, para as quais têm muita autonomia, em ambientes cada vez mais desmaterializados (NABETH; ANGEHRN, 2005). Já é possível afirmar, que se vive e trabalha num caos criativo e produtivo.

Estas organizações estão divididas em duas grandes categorias como prestadoras de serviços profissionais, sendo exemplificadas por empresas de engenharia e de consultoria administrativa, ou como organizações de pesquisa e desenvolvimento, sendo exemplos as universidades, organizações industriais, farmacêuticas e de alta tecnologia. Nos dois casos as atividades são baseadas fortemente no conhecimento, com grande parte do trabalho tendo caráter simbólico, havendo grande autonomia dos trabalhadores na utilização de ideias e conceitos (ALVESSON, 2004).

A inovação, muito comum a essas organizações, é um processo que requer muita interação. Para criar conhecimentos nas organizações em que atuam, os indivíduos devem interagir com seus colegas de trabalho, compartilhando as experiências e percepções em rodadas sucessivas que envolvam grupos cada vez maiores, convertendo o conhecimento individual em conhecimento grupal, organizacional e até interorganizacional (NONAKA; TAKEUCHI, 1997; NABETH; ANGEHRN, 2005). Para que esse processo funcione, é necessário que os colaboradores compartilhem a visão que têm da organização em que atuam (SENGE, 1990), sendo essencial, portanto, o trabalho em grupos nas organizações intensivas em conhecimento. Um exemplo disso é o desenvolvimento de um projeto por uma equipe que realize suas tarefas de forma compartilhada, chegando satisfatoriamente ao resultado esperado (LYTRAS; POULUDI, 2006), fazendo uso de extensiva comunicação que viabilize a coordenação e a resolução de problemas (ALVESSON, 2004).

O trabalho em equipe deve extrapolar os limites da organização, pois esta inova mais facilmente ao interagir com outras organizações, onde novos significados, pontos de vista e interpretações são vislumbrados. Atividades de pesquisa, desenvolvimento e inovação

requerem muito capital, podendo levar à realização de alianças estratégicas que minimizem os custos (HSU; LIN; WEI, 2008), o que leva à ideia de que organizações intensivas em conhecimento dificilmente funcionam isoladamente.

Organizações intensivas em conhecimento precisam ser reconhecidas pela sociedade e receber apoio da mesma, uma vez que o conhecimento é um fenômeno socialmente construído (ALVESSON, 2001). Nesse sentido, esse tipo de organização deve manter laços com parceiros reconhecidos pela intensidade no conhecimento, o que aumenta sua credibilidade, assim como laços com clientes e consumidores, especialmente se atuam no setor de serviços, pois o conhecimento da empresa e de sua equipe reduz as incertezas dos clientes. Elas devem manter vínculos para divulgação de seu trabalho, investindo em *marketing* para convencer o público alvo de que a sua solução é a melhor, justamente por compreender o ambiente em que está inserida, identificando e suprimindo as necessidades encontradas (KANTER; STEIN; JICK, 1992). Nessas organizações o trabalho está centrado nas demandas do cliente ou da sociedade, sendo desafiadas a interagir e colaborar com outras organizações (clientes, outras empresas, governo) (ALVESSON, 2004; 2001; NABETH; ANGEHRN, 2005), sendo capazes de dar sentido ao ambiente e de renovar seu significado à luz das novas condições, em um processo de mudança permanente, que requer habilidades para a sua condução (KANTER; STEIN; JICK, 1992; SALES; SILVA, 2007).

A mudança permanente só se faz com aprendizagem constante, ou aprender a desaprender, que é deixar aquilo em que se acredita para aceitar novas verdades, que em breve serão substituídas. Como afirmam Nabeth e Angehrn (2005), a aprendizagem tem se tornado um dos mais críticos fatores de sucesso. Aprendizagem representa um processo contínuo que é parte do trabalho, constantemente ativado para solucionar novos problemas e adaptar a novas situações. “Uma organização que aprende é uma organização habilitada na criação, na aquisição e na transferência de conhecimento e em modificar seu comportamento para refletir novos conhecimentos e percepções” (DALL’AGNOL, 2010, p.79).

As organizações intensivas em conhecimento precisam adaptar-se continuamente a condições externas (ainda mais se adotarem a máxima de que o cliente sempre tem razão), ajustar, antecipar ou inventar processos inovativos para enfrentar a competição, acelerar o ritmo da inovação (para reduzir o tempo do ciclo de inovação) e entregar seus



serviços mais rapidamente aos clientes (NABETH; ANGEHRN, 2005). Nas palavras de Nonaka e Takeuchi (1997), o que as organizações necessitam é a busca por soluções que possibilitem a explicitação do conhecimento tácito para a melhoria dos seus processos e produtos.

Nesse sentido, existe uma necessidade de sistemas de gestão do conhecimento em toda a organização, para facilitar um livre fluxo com a finalidade de identificar e acessar habilidades intelectuais, recursos e especialidades disponíveis dentro da própria organização. As organizações que são orientadas ao conhecimento para a realização de suas metas estratégicas são chamadas organizações intensivas em conhecimento, havendo diferentes níveis de orientação ao conhecimento nas organizações, com base em sete características: estratégia, estrutura organizacional, tecnologia, medida de desempenho, administração de recursos humanos, cultura e nível de explicitação de conhecimentos.

Por exemplo, em relação à administração de recursos humanos, os colaboradores são cada dia menos propensos a conduzir suas carreiras inteiras dentro de uma só organização com um plano de carreira relativamente determinístico. Ao contrário, têm que considerar que essa carreira envolverá diversos papéis, requererá muitas reorientações e se concretizará em várias organizações (NABETH; ANGEHRN, 2005). Essa situação pode ser observada também dentro de universidades, conforme abordagem apresentada a seguir.

## **2.9 Universidade como Organização Intensiva em Conhecimento**

A Universidade caracteriza-se, primeiramente, por ser uma organização prestadora de serviços que, sob a ótica de Maximiano (1992), combina esforços individuais e tem por finalidade realizar propósitos coletivos, tornando possível perseguir e alcançar objetivos que seriam inalcançáveis por um indivíduo, levando conhecimentos às organizações por meio de capacitações e consultorias; em segundo lugar, desenvolve pesquisas em parcerias ou para atender a demandas de inúmeras organizações fabris, enquadrando-se nas características relacionadas anteriormente, atribuídas a Organizações Intensivas em Conhecimento.

Nesse sentido, Dall'Agnol (2010, p.33) afirma que

No Brasil a aproximação entre a academia e o setor produtivo é um fenômeno recente. A indústria e as universidades ou institutos de pesquisa têm se aproximado num movimento que

teve seu início percebido mais fortemente a partir da década de 1990, marcado especialmente pela abertura econômica e pelos desafios competitivos que se instalaram em sua decorrência.

O compromisso das Instituições de Ensino não é apenas com os alunos, mas é com toda a sociedade, de ter sua contribuição efetiva na mudança para melhor, criando também conhecimentos, desenvolvendo pesquisas, criando produtos e serviços de que os cidadãos possam se beneficiar. A universidade vem trabalhando com a inovação, com conhecimento, criando competências, se aliando a empresas e fazendo parcerias com os governos para a implementação de novas tecnologias. Alguns eventos, conforme Dall’Agnol (2010, p.34), contribuem para uma melhor compreensão da evolução do cenário ligado à tecnologia e à inovação, destacando-se os seguintes:

- a) 1980: promulgação do Bayh-Dole Act nos EUA acelera a criação de escritórios de Transferência de Tecnologia – TT nas universidades americanas;
- b) Início de 1990: Japão e Taiwan promulgam legislações semelhantes a Bayh-Dole;
- c) 1999: Lei de inovação Francesa;
- d) 2000-2006: intenso interesse global em Transferência de Tecnologia – TT, observando-se foco em tecnologias relacionadas à economia do conhecimento;
- e) 2004: promulgação da lei de inovação no Brasil.

A legislação americana (Bayh-Dole Act), é que provavelmente teve maior influência, pois foi a precursora em aproximar a universidade da indústria, permitindo assim a transferência de conhecimentos, das pesquisas com financiamento público para as universidades, e daí para o setor produtivo (DALL’AGNOL, 2010). Como um processo que envolve conhecimento, a inovação tornou-se presente também nas discussões acadêmicas, surgindo a partir da constatação de que a Universidade é um ambiente propício à inovação e à criação de conhecimento, atuando como uma fonte de descobertas que podem ser transferidas para a sociedade, possibilitando o crescimento e o fortalecimento competitivo (ETZKOWITZ, 2002).

As principais atividades desenvolvidas nas universidades, que ajudam a caracterizá-las como Organizações Intensivas em Conhecimentos, são a criação de conhecimentos por meio de pesquisas, e a disseminação por meio do ensino e da extensão, sendo importante apresentar as principais características de tais atividades.

## 2.10 Atividades Intensivas em Conhecimento

Tarefa, segundo Schreiber et al (2000), do ponto de vista da engenharia, refere-se ao conjunto de atividades que se realizam para conseguir um objetivo em um domínio específico. O contraponto apresentado por Davis et al (1991) conceitua as atividades de conhecimento como sendo atividades de processamento da informação baseadas no conhecimento individual (do trabalhador) e externo (do ambiente) que, como resultado, geram produtos e serviços altamente qualificados, caracterizados pelo conhecimento aplicado; dependem basicamente do acesso ao conhecimento pelos indivíduos que executam a tarefa; se utilizam de modelos mentais dos processos e dos resultados; e exigem alto nível de atenção do trabalhador.

Ainda para os autores, tarefa é uma parte do trabalho que precisa ser executada por um agente. Tarefas intensivas em conhecimento são aquelas em que o conhecimento exerce um papel-chave. A OECD (2003) define essas atividades como aquelas produzidas ou agregadas por corporações ou por indivíduos, em diversos contextos organizacionais, de manufatura ou de serviços. O papel das Atividades Intensivas em Conhecimentos (AICs) depende de certo número de parâmetros, tais como natureza da organização, características da cadeia de valor e ciclo de vida do processo de inovação (OCDE, 2003). Conforme SCHREIBER et al (2000), para ser reconhecida como uma AIC, algumas características se fazem necessárias:

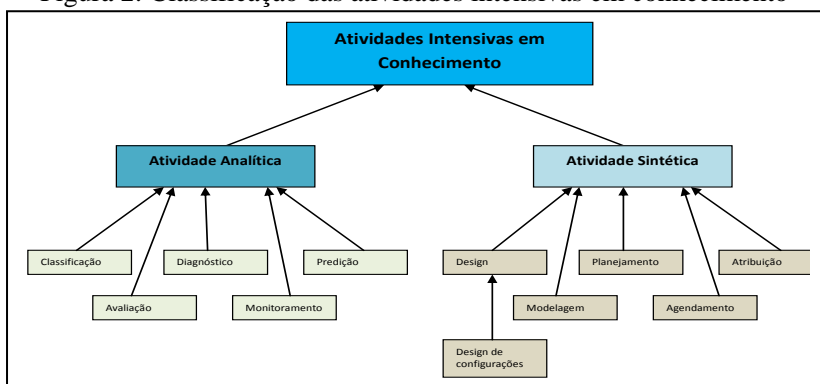
- a) é pautada por um objetivo, agregando valor à organização;
- b) manipula entradas e entrega saídas em uma forma estruturada e controlada;
- c) utiliza-se de recursos tecnológicos adequados;
- d) demanda e provê conhecimento e outras aptidões;
- e) é efetuada de acordo com critérios de qualidade e performance; e
- f) é realizada por agentes responsáveis.

Diante deste conjunto de características elencadas pelos autores, algumas atividades podem ser qualificadas como intensivas em conhecimento por estarem relacionadas à resolução de problemas. Para tal, indivíduos podem lançar mão de vários processos cognitivos, que a

psicologia cognitiva descreve como passos do **ciclo da solução de problemas**, apresentados por Sternberg (2008), os quais incluem a identificação do problema, sua definição, a estratégia para formulação, a organização da informação, a alocação de recursos, o monitoramento e a avaliação. Não cabe aqui uma abordagem aprofundada sobre todos esses recursos cognitivos utilizados pelo indivíduo, sendo citados para a contextualização a seguir.

As atividades intensivas em conhecimento, segundo Schreiber et al. (2000), dividem-se basicamente em analíticas e sintéticas, tendo sido separadas nessas duas classificações pela engenharia do conhecimento, apesar da psicologia cognitiva ter criado uma série de classificações para essas atividades, que já foram citadas anteriormente, apresentadas na figura 2, a seguir.

Figura 2: Classificação das atividades intensivas em conhecimento



Fonte: Adaptado de Schreiber et al. (2000).

Abecker et al. (2002) conceituam Atividades Intensivas em Conhecimentos como aquelas onde o agente executor tem forte influência sobre o seu escopo e sobre a amplitude da decisão a ser tomada, e que se baseiam em competências fundamentais. Com relação ao termo competência, sua definição é bastante difusa, tendo abordagens diferenciadas entre os autores. Enquanto no Brasil é compreendida como a reunião de conhecimentos, habilidades e atitudes (CARBONE et al, 2005), Sveiby (1998) entende que esta consiste de conhecimento explícito, habilidade, experiência, julgamentos de valor e rede social. Sua opinião é esclarecida da seguinte forma:

Daí o termo competência – usado aqui como sinônimo tanto de saber quanto de conhecimento

– ser uma noção muito mais abrangente que a conotação padrão do português, que tende a se limitar à habilidade prática. A competência aqui é individual, e este conceito é diferente do uso genérico do termo em teoria e estratégia organizacionais. Os teóricos das organizações definem competência como uma característica organizacional, como o elo entre conhecimento e estratégia, como a capacidade (o poder) que uma organização tem de agir em relação a outras organizações (SVEIBY, 1998, p.43-44).

As atividades intensivas em conhecimento decompõem-se fundamentalmente em analíticas e sintéticas, como já apresentadas anteriormente. As atividades analíticas produzem algum tipo de caracterização sobre um sistema, a partir de uma entrada. Neste caso, o sistema abordado pela atividade já existe. No caso de atividades sintéticas, o sistema ainda não existe, sua função é justamente construí-lo. Essas duas categorias, por sua vez, subdividem-se novamente com base no tipo de problema solucionado pela atividade (SCHREIBER et al., 2000).

Diversas das atividades exercidas pelos professores podem ser consideradas como intensivas em conhecimentos, mas para tal caracterização é necessário identificar as que são exercidas por essa categoria profissional. Para abordar este ponto tomou-se por base a Lei de Diretrizes e Bases (BRASIL, 1996), a partir da qual é estabelecida uma distinção em blocos de funções assumidas pelas equipes docentes. Os blocos de funções são:

- a) de informação – orientação:
  - consiste em fazer chegar à comissão econômica (direção da Instituição de Ensino Superior) as necessidades de material didático;
  - orientar tanto a pais como alunos nos aspectos concernentes à educação.
- b) de planejamento:
  - aplicar as diretrizes e os critérios gerais estabelecidos pelo claustro às situações concretas e à prática educativa;
  - formular propostas para a elaboração do plano de aulas;
  - programar atividades para os alunos segundo o estabelecido pelo programa de aulas e em coordenação com os departamentos;

- unificar os critérios metodológicos a partir das orientações dos departamentos;
  - detectar as necessidades dos alunos e adequar a estas os conteúdos e a metodologia.
- c) de coordenação:
- coordenar-se e comunicar-se com as equipes de nível.
- d) de controle-avaliação:
- desenvolver a avaliação contínua segundo os critérios fixados pelo conselho;
  - auto-avaliar a realização do programa curricular.
- e) de administração e gestão de recursos:
- manter atualizada a metodologia didática.
- f) de extensão:
- organizar e realizar as atividades complementares e extra-curriculares.

Obviamente, aqui estão apresentadas de forma bastante simplificadas as atividades do professorado, que no seu cotidiano são muito mais extensas e complexas. A coordenação e execução dos projetos de pesquisa e extensão, por exemplo, são atividades de conhecimento explícito, consideradas assim atividades intensivas em conhecimento, assim como também estão incluídos nessas atividades o desenvolvimento e avaliação dos conteúdos apresentados aos alunos e os critérios metodológicos de orientação aos departamentos, assim como acompanhar os resultados alcançados em cada etapa, realizando ajustes no plano de trabalho, entre outras atividades, conforme argumentação a seguir.

## **2.11 Condições de Trabalho do Professor Universitário**

A docência é uma das mais antigas ocupações, e a figura do professor surge muito antes da criação de instituições de ensino. Os processos de ensino-aprendizagem e a própria docência, vêm se transformando ao longo das décadas, com a institucionalização dos processos de formação acadêmica, e principalmente pelas próprias transformações e exigências do mercado de trabalho, das mudanças culturais e tecnológicas. Esteve (1999) explica isso claramente: professores de todos os cantos do mundo tiveram que se ajustar às novas características da evolução dos processos de trabalho docente, apesar de que nem sempre essa evolução significasse melhoria nas condições de

trabalho no exercício da profissão. Na escola, tal como é conhecida hoje no ocidente, as características da docência foram sendo estabelecidas gradualmente, transformando, ora de forma suave, ora radicalmente, as imagens representativas de quem dela se ocupou no decorrer dos séculos.

Lemos (2005) esclarece ainda, que neste cenário que se apresenta há mais de 3 décadas, o sistema educacional vem enfrentando repetidas crises, com seus professores reivindicando melhores condições de trabalho e respeito aos contratos, e que independente do nível de ensino, seja no médio ou no superior, o quadro continua a se reproduzir em todos os cantos do país. O ato de educar está diretamente ligado ao afeto, e significa muito mais que apenas instruir, é transmissão de informação, é conhecimento sendo explicitado de forma eficiente, transformando o que para o interlocutor era informação apenas, em habilidades e conhecimento tácito adquirido, permitindo a interação com a sociedade. Segundo Wenzel (1991), Tenfen (1992), Codo (2006) e Esteve (1999), reside aí a importância do trabalho docente, na possibilidade de transformar a sociedade. A preocupação com as condições de trabalho e saúde dos professores universitários tem gerado uma série de estudos específicos nas áreas de saúde propriamente dita, como também em diversas outras áreas do conhecimento. O que tem instigado pesquisadores como Cruz (2001), Esteve (1999), Codo (2006) e Lemos (2005) a investigar os docentes, é a constatação de muitas doenças e afastamentos, que podem estar relacionadas diretamente com as atividades exercidas. Quando há uma constatação dessa natureza, ou mesmo apenas uma suspeita que leve a investigação, é porque na verdade em algum campo isso já está causando efeitos colaterais.

Lemos (2005) pôde constatar, a partir de uma pesquisa documental junto a Pró-Reitoria de Recursos Humanos da Universidade Federal de Santa Maria (UFSM), no período que compreendia janeiro de 2000 a março de 2003, que foram registrados nesta instituição 69 pedidos de licença para tratamento de saúde, apenas entre os professores lotados no Centro de Ciências da Saúde, de um número de 271 professores. Isto denota um número bastante significativo, induzindo o pesquisador a averiguar as causas que estavam levando aos fatores desencadeantes de afastamentos. Segundo o autor, apesar do seu forte significado social, os estudos sobre as condições de trabalho e suas implicações na saúde desta classe trabalhadora, remonta à década de 1980, e os registros nesta época tratam apenas de doenças físicas (laringites, varizes, problemas na coluna) deixando de fora as questões

psíquicas e poucas vezes relacionando estas variáveis ao processo de trabalho.

As Instituições de Ensino Superior – IES estão apoiadas no tripé Ensino, Pesquisa e Extensão, conforme prevêm os artigos 52, 53 e 54 da LDB (BRASIL, 1996), sendo que os docentes que atuam junto a essas instituições, estão sujeitos em sua rotina de trabalho a se envolverem nas três dimensões, pois dificilmente uma IES pública contrata professores apenas para o ensino. No levantamento feito e apresentado pela ABMES (2011), o número de professores vinculados às IES eram 359.089, dos quais 340.817 em exercício — aumento de 6% em relação a 2008 — e 18.272 afastados. Ainda segundo dados apresentados pela organização (ABMES, 2011), o número de doutores que lecionam em universidades aumentou 16%, em comparação com o ano anterior. Cresceu também o número de mestres, que continua predominante, com 36% do total. Os especialistas são 29%, e os doutores são 27%. Nas instituições públicas, 75% dos professores são mestres e doutores. Nas particulares, 55%. A formação em pós-graduações *strictu sensu*, visando a docência superior, tem crescido no Brasil ao longo das últimas décadas, até porque cresceu o rigor dos órgãos que fiscalizam as Instituições de Ensino Superior (INEP e Conselho Estadual de Educação).

O censo mostra que o perfil médio do professor de instituição pública é do sexo masculino, média de idade de 44 anos, brasileiro, com doutorado e regime de trabalho em tempo integral. Nas instituições particulares também predominam os homens, média de 34 anos, brasileiros, com mestrado e regime de trabalho horista — recebem pagamento de acordo com a carga horária e têm como função exclusiva ministrar aulas (ABMES, 2011).

Segundo Lemos (2005), muito antes da idealização das instituições de ensino para suprir as necessidades de educação, a figura do docente já existia, estando esta entre as mais antigas ocupações. Esteve (1999) afirma que professores de todo o mundo precisaram se adequar às características evolutivas dos processos de trabalho docente, apesar de as condições objetivas no exercício da função terem seguido necessariamente esta mesma evolução. Segundo dados apresentados por Lemos (2005), as Universidades Brasileiras Federais e Estaduais, desde a década de 80 vêm se envolvendo em longas e repetidas greves, onde professores reivindicam melhores condições de trabalho, respeito de



alunos e da sociedade, e melhores salários. O autor afirma ainda, que o mesmo quadro se repete no ensino fundamental e médio, “pois independente do nível de ensino em que atua, seja fundamental, médio ou superior” (LEMOS, 2005, p.10).

Codo (2006) afirma que as escolas e as universidades são organizações de trabalho, por serem prestadoras de serviços, dessa forma fazendo parte do setor terciário da economia, onde se inserem os serviços de saúde, comércio, lavanderia e outros. Educar, como afirma o autor, é uma prestação de serviço para clientes muito especiais, e como qualquer relação entre instituição, prestadoras e cliente, demanda aspectos muito particulares na condução do trabalho. O autor complementa ainda, com uma observação interessante a respeito dos serviços prestados e dos clientes. Ele explica que o professor é o cartão de visitas, é o apresentador do produto, precisa manter o aluno sempre satisfeito e capacitado, ou seja, a qualidade do serviço é uma exigência constante, que depende diretamente do seu trabalho. As condições de trabalho podem facilitar ou dificultar esta tarefa. Sendo o produto algo abstrato e sutil, ele vai se construindo no decorrer do tempo, durante as relações entre trabalhador e cliente. A satisfação, nesse caso, se dá no processo e não ao final do produto.

Para o caso específico da UFSC, as atividades exercidas por professores universitários são apresentadas no estatuto da UFSC de uma forma resumida, conforme se observa a seguir:

Art. 70. O Corpo Docente da Universidade será integrado por todos que exerçam, em nível superior, atividades de magistério, assim compreendidas como:

I- as pertinentes à pesquisa e ao ensino de graduação, ou de nível mais elevado, que visem à produção, ampliação e transmissão de saber;

II- as que estendam à Comunidade, sob a forma de cursos e serviços especiais, as atividades de ensino e os resultados da pesquisa;

III- as inerentes à direção ou assessoramento exercidas por professores na UFSC ou em órgão do Ministério da Educação.

Parágrafo único. São privativas dos integrantes da carreira do magistério superior as funções de administração universitária afetas a atividades-fim, facultando-se, quanto às atividades-meio, a escolha dentre os servidores do corpo técnico-

administrativo. (Redação dada pela Resolução n.º 12/Cun/2004) (UFSC, 2011).

Dentre as atividades de ensino, que são as mais visadas em Instituições de Ensino Superior, destacam-se a elaboração de conteúdos, preparação de aulas, apresentação de aulas, elaboração de avaliações, aplicação de avaliações, correção de avaliações, orientações de monografias, controles de notas e controles de frequências (GIL, 1990; LOWMAN, 2007).

As atividades de pesquisa envolvem elaboração de projetos de pesquisa, desenvolvimento da pesquisa, redação de relatório de acompanhamento, escrita e publicação de artigos, participação em congressos e eventos, participação em reuniões de núcleos de pesquisa, orientação de bolsistas de iniciação científica, apresentação de palestras e outras (ALMEIDA, 2011; CASTRO, 2011; MATTAR NETO, 2005).

“É papel da Extensão promover a interação entre a Universidade e os diversos segmentos da sociedade. A Extensão é a ponte que aproxima a instituição da comunidade” (UFRGS, 2012). São muitas as possíveis atividades de extensão, destacando-se palestras, consultorias, cursos extracurriculares, consultas médicas, atendimentos psicológicos e muito mais.

O exercício dessa diversidade de atividades tem levado muitos professores ao desgaste físico e mental, conforme se observa no item a seguir.

## **2.12 A Saúde do Professor Universitário**

Nas últimas décadas os professores vêm sendo alvo de diversas investigações acadêmicas sobre suas condições de saúde (LEMOS, 2005); Freitas e Remor (2009) apontam vários estudos que têm sido realizados sobre os processos de saúde e adoecimento no trabalho, e sobre a qualidade de vida no trabalho de professores no Brasil. O crescente interesse dos pesquisadores em nível internacional (como Dejours (1992, 1994), AMA (2002) e Cooper, Cooper e Baker (1988)) é um indicativo da necessidade de reavaliar tais condições e, apesar de muitas conquistas já alcançadas nos direitos e leis trabalhistas, ainda há um número crescente de casos de adoecimentos graves decorrentes do trabalho (ESTEVE, 1999).

Comparando abordagens teóricas sobre a saúde do trabalhador docente, suas condições de trabalho, o prazer, o sofrimento e as estratégias de enfrentamento<sup>1</sup> dessa classe trabalhadora, observam-se diversos estressores psicossociais, físicos, biopsicossociais, alguns relacionados ao caráter de suas funções e outros relacionados ao contexto institucional e social onde estas são exercidas. Tais estressores podem se apresentar de diferentes formas, levando o profissional à aquisição de algumas síndromes, que podem ser dolorosas, físicas, ou psíquicas, indo até transtornos mentais específicos e finalmente o afastamento completo do trabalho (FREITAS; CRUZ, 2008). Segundo dados apresentados por Cruz (2001) e Jacques (2003a, 2003b), na década de 1990, informações colhidas do INSS apresentam que entre os trabalhadores do mercado formal, os transtornos mentais já ocupam o terceiro lugar entre as causas de concessão de benefício previdenciário como auxílio doença, afastamento do trabalho por mais de 15 dias e aposentadoria por invalidez.

Estudos sobre os profissionais da área da educação começam a apresentar evidências de alterações das condições de trabalho e de saúde, nos países Europeus, já na década de 1980. José Manoel Esteve, em suas pesquisas publicadas pela primeira vez em 1999, sobre a saúde do professor, relata que o estresse e o *burnout* eram apontados como os principais problemas entre a classe docente naquela época, com implicações como o absentismo por doença e até mesmo abandono da profissão (ESTEVE, 1999).

Para Lemos (2005), o trabalho docente solicita habilidades intelectuais, mas não está isento de capacidades físicas e psicológicas. Um trabalho estressante impõe simultaneamente suas exigências e cria restrições ambientais sobre as condições de resposta do indivíduo no trabalho. Dessa forma instala-se o conflito, que surge principalmente em razão das características do trabalho, e não da percepção subjetiva do sujeito, deixando claro que o *Burnout* não é um problema do indivíduo, e sim do ambiente em que ele trabalha (MASLASCHE; LEITER, 1999, FRANÇA; RODRIGUES, 2007).

O trabalho de um professor não consiste em apenas transmitir conhecimento numa sala de aula, vai muito além, segundo Esteve (1999). Este trabalho é caracterizado por relações interpessoais,

---

<sup>1</sup> Ou Estratégia defensiva, são mecanismos de negação e/ou racionalização do sofrimento e do custo humano negativo gerados pelas contradições e pelos presentes em um contexto de produção (FREITAS, 2007).

envolvendo a discussão e o debate entre o professor e o corpo discente. Isso passa necessariamente pelo trato do afeto. Afeto, do latim *affectus*, significa paixão, sentimento, apetite. É um conceito que se apresenta de maneiras diferentes, podendo expressar-se sob a forma de júbilo, ira, fúria e significa tudo aquilo que afeta as pessoas (DORSCH; HACKER; STAPT, 2009).

Toda organização, seja ela qual for, gera sua cota de dor emocional, segundo Frost (2003); para o autor, é um subproduto normal da vida organizada. O problema está quando o nível de toxicidade emocional<sup>2</sup> passa do ponto em que não se consegue mais manter um ambiente de trabalho equilibradamente saudável e suas estratégias de defesa passam a não mais surtir efeito. Dentro de uma Organização Intensiva em Conhecimento, prazos, pressões e metas fazem parte da rotina, deixando os trabalhadores do conhecimento reféns de uma situação em que muitas vezes não sabem como se posicionar. O indivíduo sente toda a angústia dos prazos, faz o que gosta, empenha-se e sente-se esgotado, em exaustão, resultado de grande dedicação e esforço no trabalho (MENDES, 2002). Um exemplo desse tipo de ocorrência é o *Burnout*, também conhecido como a Síndrome de Desistência, considerada por pesquisadores como Mendes (2002), Esteve (1999), Maslach e Leiter (1999), entre outros especialistas nesta área, como um tipo de estresse de maneira persistente atrelado a situações de trabalho, resultante da constante e recorrente pressão emocional, associada a intenso envolvimento com pessoas por longos períodos de tempo, síndromes neuróticas, estresse crônico, entre outros distúrbios relacionados ao trabalho, como apresentam Freitas e Cruz (2008) num levantamento bibliográfico realizado sobre o adoecimento docente.

*Burnout* é um conceito desenvolvido na década de 70 pela psicóloga Cristina Maslach e pelo psicanalista Herbert J. Freudenberg, pioneiros nesta área e até hoje referências no assunto. As suas manifestações são silenciosas. A síndrome de estresse laboral crônico que atinge principalmente profissionais em suas relações intensas devidas a situações de trabalho, tem maior incidência em professores, médicos, psicólogos e enfermeiros, profissionais que desempenham atividades assistenciais, mas pesquisas recentes já revelam que não só estes profissionais são vítimas dessa doença, conforme explicam França

---

<sup>2</sup> Termo criado pelo autor para definir as pressões exercidas sobre os indivíduos dentro das organizações.

e Rodrigues (2007), Esteve (1999), Garcia e Benevides-Pereira (2003), e que tem como característica três aspectos básicos: exaustão emocional, despersonalização e redução da realização pessoal e profissional.

Responsabilidades podem conduzir a uma doença grave, onde já havia indícios de um estresse que não foi diagnosticado, ou ao qual não foi dada importância. Dentre os estímulos estressores ligados à atividade de trabalho, estão a sobrecarga (urgência de tempo, prazos e metas excessivas), a falta de estímulo, a falta de perspectiva, a solidão, as mudanças constantes determinadas pela própria organização, além das questões ergonômicas que podem gerar problemas de ordem física e mental. Autores como Mendes (2002), Cruz (2001), Dejours (1994) e Esteve (1999) corroboram que o desgaste físico e emocional ao qual o trabalhador é submetido em seu ambiente laboral, durante a execução de suas tarefas, é bastante significativo para determinar transtornos relacionados ao estresse.

Em 1948, a OMS (Organização Mundial de Saúde) apresentou saúde como um estado de bem estar físico, mental e social, diferente do entendimento da saúde como a ausência da doença (LEMOS, 2005). Passadas algumas décadas, muitas outras definições já foram formuladas por outros autores conceituados, como por exemplo Rey (1992), que considera que a saúde é um complexo processo qualitativo que abarca o somático e o psíquico, integrando-se de uma forma sistêmica, onde os dois compõem uma unidade que manifesta o funcionamento completo do organismo. Ou ainda como Rio (1996), para quem a saúde é representada por uma eficácia pessoal que possibilita ao ser humano uma vida plena, criativa e prazerosa. Também aponta como condições de saúde, a capacidade do organismo de manter um equilíbrio apropriado para suas necessidades. É dentro da própria organização e pela organização que o indivíduo adocece, tanto física quanto mentalmente. Dejours (1994) alega que o sofrimento mental inicia-se quando os indivíduos já não conseguem transformar seu trabalho, no sentido de buscar uma maior adequação do mesmo às suas necessidades psíquicas e fisiológicas.

A partir da pesquisa realizada por Freitas e Cruz (2008), pode-se inferir que a precariedade das condições de trabalho, enfrentada pelos docentes no Brasil, é a mais provável geradora de sintomas de estresse ocupacional, entre outros distúrbios, como por exemplo, distúrbios da voz e alergias causadas pelo pó de giz, e dores lombares pela bipedestação por longo tempo.

Para esses autores, os resultados das pesquisas apontam claramente, que a desvalorização e a falta de reconhecimento, por parte dos alunos e mesmo da sociedade, a exigência de ampliação da jornada de trabalho, as condições salariais não condizentes com a responsabilidade e importância social exigida por tal função, o aumento constante do número de alunos em salas de aula, além da crescente preocupação de se atualizar constantemente, na maioria das vezes com recursos próprios, o descaso com a educação e conseqüentemente com o professor no cenário nacional, entre outros constrangimentos enfrentados pelo docente, tem levado esses profissionais à perda de saúde. Esteve (1999) e Codo (2006) apresentaram em suas pesquisas, que as condições dos docentes brasileiros são extremamente precárias em relação aos docentes europeus e americanos. Afirmam que as condições de trabalho dos docentes desses continentes não são boas e têm levado a classe ao adoecimento (físico e psíquico). Afirmam ainda que para reverter esta situação é necessário saber claramente em que condições vêm trabalhando estes profissionais.

Freitas e Cruz (2008) afirmam que o fazer do professor, na ótica dos estudos sobre processos de saúde e sua relação com o trabalho, apresenta-se de forma distinta das investigações científicas de outras categorias profissionais. Segundo Lemos (2005), embora o trabalho docente tenha sua importância social, somente a partir da década de 80 começou o interesse em investigar as condições de saúde dessa classe trabalhadora. Ainda segundo o autor, os registros anteriores tratavam apenas de doenças físicas, sem sequer relacioná-las a questões organizacionais.

Pesquisas realizadas recentemente por Cruz e Lemos (2005), indicam verdadeiras epidemias das doenças ocupacionais, ou seja, relacionadas ao trabalho. São vários os agravos à saúde do trabalhador: distúrbios osteomusculares relacionados ao trabalho (DORT), síndromes neuróticas específicas, estresse crônico, depressão e outros (CRUZ; LEMOS, 2005). É possível inferir que a atividade de trabalho está fortemente ligada ao processo de adoecimento dos trabalhadores, sendo que a atividade docente é exigida diariamente, física e psicologicamente, e não poderia apresentar um resultado diferente do que tem sido exposto pela literatura especializada.

Para Nabeth e Angehrn (2005), apesar de toda essa evolução ser extremamente positiva, por tirar as pessoas do lugar comum ou zona de conforto, fazendo com que conquistem objetivos individuais e em comum dentro ou fora das organizações, aumentando as competências

pessoais e organizacionais, a liberdade e a responsabilidade, isso tudo não ocorre sem o alto custo das pressões e de estresse, que vão minando a saúde do educador, levando-o ao absenteísmo.

### **2.13 Estresse em Professores**

A atividade docente sofre pressões advindas de vários pontos, como da própria instituição, da sociedade, dos alunos, dos pais de alunos, da família e, o pior, de si próprio. Cooper, Cooper e Baker (1988) já pesquisavam fatores intrínsecos ao trabalho, que estariam levando os trabalhadores a níveis elevados de estresse, podendo até mesmo causar doenças. No que tange às relações de trabalho, os autores investigavam a falta de consideração ou as pressões exercidas por superiores hierárquicos, rivalidade, pressões políticas, ressentimentos, entre outros. Quanto ao papel na organização, os mesmos autores puderam perceber os conflitos de papéis, assim como o nível de responsabilidade em relação a coisas ou pessoas na organização, e ainda sobre a estrutura e o clima organizacional, investigando os aspectos de ameaça à liberdade e à autonomia, falta de senso de pertencimento, falta de participação e restrição nos comportamentos dos colegas de trabalho. A pesquisa aqui mencionada, tendo sido aplicada em várias organizações brasileiras, teve especial êxito ao ser aplicada na Universidade Federal de Minas Gerais, com relatório publicado em 1992. Segundo Freitas (2007), o professor se utiliza de estratégias operatórias, para suportar ou mesmo para reduzir o custo humano cognitivo, físico e psíquico do trabalho, que é causado pelos desconfortos e constrangimentos impostos pela organização do trabalho, comumente intitulado estresse.

O termo estresse, segundo apresentado por França e Rodrigues (2007), Dolan (2006), Sarda Jr, Legal, Jablonski Jr (2004) entre outros autores, vem da Física, e se refere ao grau de deformidade a que é submetido um corpo ou uma superfície sob pressão. Hans Selye utilizou esse termo para denominar o conjunto de reações que exija do organismo desenvolver uma condição de adaptação.

A organização do trabalho é capaz de causar no indivíduo uma fragilização somática, na medida em que ela pode dificultar esforços do trabalhador para adequar o modo operatório às necessidades de sua estrutura mental (DEJOURS, 1992). É na esfera psíquica (espaço privilegiado de manifestação da subjetividade que permeia o trabalho) que ocorrem os processos de regulação, por meio dos quais se pode

aprender a dinâmica dos processos envolvidos na confrontação do sujeito com a realidade de trabalho. Quando surge a certeza de que o nível de insatisfação é alto demais e o indivíduo já não consegue mais retroceder, aí começa o sofrimento (FREITAS; CRUZ, 2008).

O prazer está vinculado à realização, à satisfação ou à gratificação das pulsões. As pulsões são as forças dos desejos inconscientes que, muitas vezes, apresentam-se de forma simbólica, e outras, com objetos e alvos definidos. Existem, então, diversos caminhos para se atingir a gratificação das pulsões. Nesses caminhos, pode ocorrer uma satisfação direta ou indireta da pulsão (MENDES, 1999).

Normalmente, quem escolhe o caminho de ensinar, o faz por prazer, amor ao ensino, e quando este amor se transforma em sofrimento, começam os problemas. Uma das grandes dificuldades enfrentadas pelos docentes, é que eles próprios não têm noção exata de onde termina o prazer e começa o sofrimento, dando lugar a que esses indivíduos tenham uma percepção errada da própria saúde. Os trabalhadores não padecem apenas fisicamente; o desgaste no trabalho manifesta-se principalmente no sofrimento mental, daí a dificuldade do indivíduo de enxergar a doença. O sujeito faz várias buscas aos médicos, na tentativa de resolver aquilo que ele próprio desconhece. O julgamento dos colegas, dos familiares e da própria sociedade, que considera o adoecimento do professor como uma mera manifestação de preguiça, faz com que esse indivíduo muitas vezes continue num processo doloroso de trabalho até o limite do seu organismo. Mesmo com todo conhecimento alcançado até os dias atuais, não é difícil reconhecer que o comportamento dos indivíduos tem uma influência social, e estes são reforçados ou punidos. Até mesmo as emoções submetem-se às influências sociais (FRANÇA; RODRIGUES, 2007).

Estudos realizados por Mendes (1995), apresentam dados mostrando que os indivíduos reagem às dificuldades nas situações de trabalho de forma distinta, e chegam ao mesmo com suas singulares vivências e histórias de vida. Segundo Cruz (2001), é neste contexto que se abrigam as relações conflituosas. De um lado está a pessoa e sua necessidade de bem-estar e prazer, e do outro, a organização que tende a modelar o trabalhador às características de execução da tarefa. Tais condições apresentam claramente uma situação de risco, com a tentativa da organização de domínio simbólico do medo. “Nas situações em que a exploração se encontra mais elevada, crescem os riscos de sofrimento



mental e se intensificam as defesas psicológicas contra ele” (SELIGMANN-SILVA, 1994, p. 251).

A psicodinâmica do trabalho, disciplina originada dos estudos de Christophe Dejours, entre 1970 e 1980, investiga a construção da intersubjetividade nas situações de trabalho a partir da análise da dinâmica da relação entre organização e o processo de prazer-sofrimento vivenciado pelo trabalhador. Ao buscar no labor sua fonte de prazer e realização pessoal, o trabalhador experimenta, oposto ao que ele procura, o sofrimento e o desgaste, entrando assim em conflito com a organização, que nada mais é que a vontade do outro sobre si (DEJOURS, 1994). Segundo Seligmann-Silva (1994, p.80), “o desgaste pode ser entendido a partir das experiências que se constroem diacronicamente, ao longo das experiências da vida laboral e extralaboral dos indivíduos”. As estratégias de defesa criadas pelo indivíduo sinalizam a maneira pela qual se desenvolvem comportamentos particulares e coletivos de resistência e, ao mesmo tempo, de alienação do sofrimento no trabalho, tornando o sofrimento mais dissimulado, ainda que caracterize uma sintomatologia própria a algumas profissões expostas ao risco.

No caso dos professores, as vivências de sofrimento se manifestam pelos fatores (MENDES, 1999, MENDES; FERREIRA, 2001):

- a) Esgotamento emocional – alto nível de exigências a que são imputados;
- b) Desgaste e frustração – falta de reconhecimento pela importância que seu trabalho tem na sociedade e o desrespeito, agregado a isso o baixo salário;
- c) Estresse – causado pelo intenso trabalho e cobrança dos alunos e da própria instituição, além das situações de insegurança física, entre outros constrangimentos enfrentados pelos professores. Para Mendes (1999), o sofrimento é a forma que o organismo tem de pedir socorro, dizendo-lhe claramente que algo está errado. Na falta de uma clara consciência do que está errado no contexto de trabalho (física, situacional, organizacional e ou social), este alerta do organismo serviria para ajudá-lo no processo de regulação, que vise responder adequadamente às necessidades da tarefa, sem que o indivíduo, numa situação de prazer/sofrimento, chegue ao seu limite de sofrimento, sobrepondo-se totalmente ao prazer a ponto de imobiliza-lo completamente.

Segundo Mendes e Ferreira (2001, p. 94), “o prazer-sofrimento é uma vivência subjetiva do próprio trabalhador, compartilhada coletivamente e influenciada pela atividade de trabalho”.

A docência é muito antiga, muito anterior à criação das Instituições de Ensino. Estas organizações têm estabelecido relações de trabalho pouco salutar para os docentes. Atualmente, professores de todos os níveis, do ensino fundamental ao superior, seja de escola pública ou privada, têm apresentado problemas de saúde que vão desde questões físicas até quadros de depressão e estresse (LEMOS, 2005).

É neste contexto que Vanistendael e Lecomte (2004) apontam para a busca de um sentido de vida, sendo esta considerada um dos mais importantes fatores de proteção diante do risco à saúde mental, em situações extremas de pressão.

Difícilmente se poderia desvincular a saúde mental da saúde física. Com base numa pesquisa realizada pelo *National Institute for Occupational Health and Safety* (NIOSH), Dolan (2006) acredita que o estresse relacionado a atividade de trabalho, aumenta o risco de afecções musculoesqueléticas que afetam a coluna e as extremidades inferiores. Relata ainda o autor, que com base na mesma pesquisa, indivíduos que estão submetidos a situações de estresse no trabalho por longo período, podem apresentar distúrbios psicológicos (como depressão, ansiedade e esgotamento), ficarem suscetíveis a acidentes no local de trabalho, suicídio, câncer, úlceras e distúrbios do sistema imunológico. Corroborando, Atkinson et al (2002) afirmam que a exposição prolongada ao estresse pode ocasionar emoções dolorosas, algumas já relatadas anteriormente, como ansiedade ou depressão, e também leva o indivíduo a doenças físicas, leves ou graves. Acrescentam ainda, que as reações ao estresse variam de pessoa a pessoa, pois indivíduos em situações de estresse podem apresentar doenças graves, sejam físicas ou psicológicas, enquanto outros enfrentam como um desafio interessante, não desenvolvendo problema algum.

Beyer e Niño (2001), assim como Gondim e Siqueira (2004), afirmam que apesar dos estudos sobre comportamentos organizacionais terem avançado em larga escala nas últimas décadas e aumentado os temas referentes a emoções, ainda persiste o foco nos aspectos cognitivos da conduta humana no trabalho. O que mudou ao longo deste período, foi a percepção de que o ambiente externo influencia as emoções, o humor e o afeto do trabalhador, sendo que isso pode vir a ajudar ou dificultar relações de bem-estar dentro da empresa. A

aceleração do ritmo de produção provocada pela chegada das novas tecnologias, contribui para a emergência de emoções de ansiedade e estresse, o que pode pôr em risco a saúde do trabalhador mais cedo ou mais tarde, deixando assim vulnerável também a própria organização.

Nas palavras do sociólogo Gilberto Freire (1983 apud FRANÇA; RODRIGUES, 2007, p.27),

Nossa saúde depende em grande parte de nossas condições e modo de vida, o ser humano é um todo biológico, ecológico e socialmente determinado. E seu bem-estar – além de físico, psicossocial – está dependente e relacionado a situações que o envolvem, como membro de um grupo em particular, e de uma comunidade, e mais do que isto, de um sistema sociocultural em geral, não apenas de sua herança biológica ou de fatores ecológicos.

Assim, física e mentalmente o trabalhador é submetido a pressões, estressando-se. Para entender melhor o conceito de estresse, basicamente, significa reação às pressões externas e internas – a que se dá o nome de agentes estressores, com um determinado resultado de adaptação, no que tange aos dois tipos de adaptação: o eustresse e o distresse (FRANÇA; RODRIGUES, 2007). De um modo geral o estresse como **processo** é tensão perante uma circunstância de desafio por ameaça ou conquista. O estresse como **estado** pode apresentar-se como um resultado positivo, também chamado de bom estresse (**eustresse**), ou negativo, também conhecido por estresse ruim (**distresse**). Se essa resposta for negativa, ou seja, de distresse, desencadeará um processo de adaptação inadequado, podendo gerar inclusive doenças (FRANÇA; RODRIGUES, 2007, ATKINSON et al, 2002, DOLAN, 2006, SARDA JR; LEGAL; JABLONSKI JR, 2004).

Dentre tais doenças encontra-se a depressão. Conforme a American Medical Association (AMA, 2002), quase todas as pessoas se sentem tristes em algum momento, mas o indivíduo acometido por uma doença depressiva, muitas vezes apontada como depressão grave, distúrbio depressivo grave ou depressão clínica, para distingui-la da tristeza comum – sentem um desânimo arrasador, ultrajante, massacrante e permanente, interferindo na concentração, no trabalho, na vida social e até mesmo na vida sexual. Nesse estágio a pessoa já precisa de tratamento urgente. Alguns desses sinais apresentados, também podem ser diagnosticados, segundo a AMA (2002), como ciclotimia,

também chamada de distúrbio ciclotímico, constituindo uma forma mais branda, porém mais duradoura, da depressão bipolar. Ela alterna estados de euforia e apatia ou tristeza profunda. As disposições de ânimo de indivíduos que sofrem de ciclotimia tendem a oscilar entre a hipomania e a depressão branda. O estresse é um dos fatores que podem levar o indivíduo a estados de depressão, de branda a grave. No corpo de cada indivíduo, estão as marcas de sua história, de seu empenho, de suas perdas e de suas conquistas. Todo processo biopsicossocial desencadeia-se a partir de impactos internos e externos ao corpo (FRANÇA; RODRIGUES, 2007).

O trabalho docente, segundo Codo e Batista (2006), pode tyrannizar o professor em parte, pela característica de que é portadora a sua função, relativa à criatividade e ao controle sobre os processos. Concebido como independente das condições histórico-sociais, o trabalho do professor foge à alienação a que outras profissões ou atividades estão sujeitas. Por exemplo: “entre as necessidades de objetivar minha subjetividade de transformar o mundo e transformarme, e o trabalho de professor, a atividade de ensinar, que justamente isso me demanda, me exige tyrannicamente” (CODO; BATISTA, 2006, p.387). Esta citação exemplifica os conceitos apresentados de Cognição Situada, Cognição Compartilhada e Consciência da Situação, uma vez que o trabalho do professor exige interações para a construção e para o compartilhamento de conhecimentos, e aos poucos o docente vai se apercebendo das demandas excessivas, que acabam levando-o à falta de condições físicas e mentais para o exercício de suas atividades.

## **2.14 Absenteísmo**

O adoecimento da classe dos professores e sua relação com a falta de assiduidade ou presença no trabalho têm sido foco de estudos, representando uma realidade que gera custos adicionais para as instituições, tanto públicas quanto privadas, para a sociedade, refletindo diretamente na qualidade do ensino e principalmente para o trabalhador em questão. Tanto o absenteísmo quanto o presenteísmo por doença são situações de risco para a saúde desses trabalhadores. A presente dissertação concentra-se no fenômeno absenteísmo involuntário, mas é imperativo um aporte teórico sobre absenteísmo e presenteísmo para que se dê o devido direcionamento ao objetivo proposto. O arcabouço teórico apresentado por diversos autores que abordam o tema em questão (SOUZA, 2007, QUICK; LAPERLOSA, 1982 entre outros),

indica uma necessidade urgente de reflexão e discussão sobre as relações entre o trabalho e a saúde atuais, e as desejáveis.

As abordagens para determinar absentismo ou absenteísmo, ou seja, a diminuição da frequência ou ausência ao trabalho têm sido diversas, especialmente por tratar-se de um tema que envolve tanta complexidade. Para esse termo, várias definições e suas classificações são citadas na literatura. Absenteísmo é uma palavra de origem francesa, *absentéisme*, e significa uma pessoa que falta ao trabalho, ou ainda, ausência no serviço por inúmeros motivos, sejam eles propositais ou involuntários, por circunstâncias alheias à vontade do trabalhador (SOUZA, 2007). Segundo a definição apresentada por Quick e Laperlosa (1982), o vocábulo absenteísmo originou-se no século XVIII, da palavra “absentismo”, aplicado outrora aos proprietários rurais que abandonavam o campo para viver na cidade. No período industrial, o referido termo passou a ser utilizado também aos trabalhadores que faltavam ao serviço. O absenteísmo pode refletir tanto as condições de saúde do trabalhador, quanto as condições de vida e trabalho, as quais devem ser analisadas e prevenidas, conforme estabelece Bulhões (1998). Alguns conceitos são apresentados na sequência.

Segundo Bulhões (1986), o absenteísmo é a ausência ao trabalho por qualquer razão: doença, acidente de trabalho, direitos legais (doação de sangue, licença maternidade, etc.), fatores sociais (doença de parentes, por exemplo), fatores culturais extra ou intra-empresariais (emendar feriados, copa do mundo, feriados religiosos não oficiais, legalização de uma falta gerada por outra motivação não relacionada à saúde, etc...). Na mesma direção, Milkovich e Boudreau (2000) ressaltam que o absenteísmo consiste no período de tempo de trabalho perdido dos colaboradores, ou seja, todas as ausências justificadas ou injustificadas que um colaborador tem em determinado período. Para a OIT (1989), absenteísmo é a falta ao trabalho por parte do empregado e por sua vez, absenteísmo por licença médica consiste no período de baixa laboral, considerada como o período ininterrupto de ausência ao trabalho em decorrência de uma incapacidade temporária do indivíduo, para a execução da tarefa a ele atribuída. Corroborando com as definições apresentadas anteriormente, Dias e Martins (2005) argumentam que absenteísmo é o número de faltas não programadas em um determinado período, na vida laboral de um indivíduo. Os autores trazem também à baila as questões relacionadas a faltas por motivos de saúde, em função da “indústria dos atestados”, que exerce um papel transformador das faltas voluntárias em involuntárias, trazendo prejuízo

para a instituição a que está vinculado, para a sociedade, o que inclui as pesquisas que investigam o tema, contribuindo para o viés científico.

Somando-se a esses conceitos, o presente estudo traz o conceito de presenteísmo, por ser apresentado na literatura como uma modalidade de absenteísmo, só que de corpo presente. O referido termo foi criado por Cooper na década de 1990, e tinha o intuito de explicar como o excesso de trabalho e os sentimentos de insegurança do trabalhador, podiam criar um comportamento implícito nos indivíduos, em situação de trabalho, que passam a temer a perda do emprego. Esta modalidade não foi objeto da presente pesquisa.

Há referências apresentadas por Cancelliere et al (2011), de que na França, por volta de 1950, este fenômeno começou a ser estudado. É da França que surgem pesquisas, revelando que a forma de gestão adotada pelas organizações, tem sido uma das principais causas de presenteísmo (BIERLA, 2001). Nesse sentido, a qualidade das relações com gestores pode influenciar positiva ou negativamente uma equipe, e as condições de trabalho a que estão submetidas, quando nefastas, contribuem para o absenteísmo e o presenteísmo. Segundo Quick e Laperlosa (1982), o absenteísmo é dividido em voluntário (ausência ao trabalho por razões particulares, não justificada por doença); absenteísmo por doença (inclui todas as ausências por doença ou por procedimento médico, excetuando-se os infortúnios profissionais); absenteísmo por patologia profissional (ausências por acidentes de trabalho ou doença profissional); absenteísmo legal (faltas no serviço amparadas por leis, tais como: gestação, nojo, gala, doação de sangue e serviço militar) e absenteísmo compulsório (impedimento ao trabalho devido a suspensão imposta pelo patrão, por prisão ou outro impedimento que não permita ao trabalhador chegar ao local de trabalho. Segundo a contribuição de Couto (1987), o absenteísmo é multifatorial, não apresentando um fator determinante, mas sim um conjunto de variáveis que podem levar à falta ao trabalho, podendo ser fatores de trabalho, sociais, culturais, de personalidade e de doenças. Tendo o foco voltado para a doença, o absenteísmo pode ser visto sob dois aspectos, segundo Midorikawa (2000):

- a) Tipo I – aquele provocado pela ausência ao trabalho decorrente de doença, provocando a perda na produção planejada inicialmente para aquele trabalhador; e,
- b) Tipo II – caracterizado como sendo o absenteísmo de corpo presente, em que, embora o trabalhador não falte ao trabalho,

sua produtividade é reduzida por algum problema de saúde, levando-o à diminuição da sua capacidade do trabalho.

No que tange ao fator controle do absenteísmo laboral, pode-se perceber que não se trata de assunto recente, tendo McDonald e Shaver (1981) apresentando uma classificação:

- a) **Absenteísmo controlável** – faltas decorrentes de características do ambiente de trabalho e do comportamento do empregado; e
- b) **Absenteísmo incontrolável** – faltas decorrentes de doenças do empregado ou de seus familiares, acidentes, funerais, ou outras ocorrências inesperadas, não previstas.

No Brasil, diversos são os problemas que se interpõem para investigar e quantificar o absenteísmo por doenças, dentre eles, a dificuldade de precisar o ônus econômico acarretado pelas ausências ao trabalho. Todavia, pode-se inferir, a partir das informações apresentadas pelo Anuário Estatístico da Previdência Social – AEPS, que o absenteísmo tornou-se um problema de saúde pública. Há uma possibilidade real de evolução gradual no que tange ao absenteísmo, podendo levar o indivíduo a um quadro doloroso. Além das questões já apresentadas, outros fatores também podem desencadear tal fenômeno, como a insatisfação no trabalho, a falta de reconhecimento por parte da própria instituição e da sociedade, a ansiedade por não corresponder às exigências e pressões do trabalho. Hemp (2004), Ozminowski, Goetzel e Long (2003), a partir de estudos realizados, demonstraram que, apesar das queixas e dos problemas de saúde, que justificariam o afastamento do trabalho, os indivíduos permanecem trabalhando, o que não significa que tenha havido uma melhora nos índices de produtividade, muito pelo contrário, tal atitude só faz aumentar a incidência de problemas de ordem física e mental, conduzindo ao absenteísmo involuntário, que é foco deste estudo.

É com base em toda esta argumentação sobre atividades intensivas em conhecimentos, características da docência, demandas de organizações intensivas em conhecimentos, e mazelas da saúde dos professores, decorrentes do exercício da profissão e que o conduzem ao absenteísmo involuntário, que se apresentam no capítulo a seguir os métodos adotados na pesquisa empírica, buscando as relações que ainda não foram encontradas na fundamentação teórica, especialmente entre Atividades Intensivas em Conhecimentos e o adoecimento/absenteísmo dos professores. Já se sabe que o professor adoece; resta saber se Atividades Intensivas em Conhecimentos fazem isso com ele.

### **3 PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS**

O delineamento desta pesquisa, ancorado na fundamentação teórica, permitiu estruturar os procedimentos metodológicos conforme se descreve a seguir, iniciando pela caracterização da pesquisa.

#### **3.1 Tipo de pesquisa**

A aquisição de conhecimento evoluiu ao longo do tempo, iniciando com os conhecimentos populares ou empíricos, passando pelos conhecimentos religiosos ou teológicos, evoluindo para os conhecimentos filosóficos, para finalmente chegar aos conhecimentos científicos (MATTAR NETO, 2005). Esta pesquisa inscreve-se na modalidade de pesquisa científica aplicada. Quanto aos objetivos, esta pesquisa é classificada como descritiva e explicativa, adotando-se uma abordagem predominantemente qualitativa. Quanto aos procedimentos, este estudo caracteriza-se como pesquisa bibliográfica, ex-post-facto e de campo. Também pode ser caracterizado como estudo de caso, “estratégia escolhida ao se examinarem acontecimentos contemporâneos, mas quando não se podem manipular comportamentos relevantes” (YIN, 2001, p.27), restringindo-se aqui ao estudo de uma só organização. Sua base referencial é teórico-prática (ALMEIDA, 2011; TRIVIÑOS, 1992; MARCONI, 2007; CRESWELL, 2007; RUDIO, 2006).

#### **3.2 Escopo**

O projeto deste estudo foi submetido ao Comitê de Ética da UFSC, tendo sido aprovado no dia 20/12/2011. Com o propósito de reconhecer as relações entre o trabalho e o absenteísmo, relacionando com as Atividades Intensivas em Conhecimentos, exclusivamente dos professores, o escopo desta pesquisa está circunscrito à Universidade Federal de Santa Catarina limitando-se o levantamento de dados aos profissionais docentes que tiveram afastamento por motivo de saúde no período compreendido entre 2008 e 2011. Nesse sentido, a população tratada, corresponde ao número de 170 profissionais, de acordo com as informações prestadas pela Junta Médica do HU e pelo Departamento de Recursos Humanos da UFSC.



### 3.3 Amostragem

Para o cálculo do tamanho da amostra foi adotada a fórmula a seguir (BARBETTA, 2008):

$$n = \frac{N \cdot n_0}{N + n_0}$$

Neste caso, “n” é o tamanho da amostra, “N” é o tamanho da população e “n<sub>0</sub>” é a primeira aproximação do tamanho da amostra, definida pela fórmula

$$n_0 = \frac{1}{(E_0)^2}$$

em que “E<sub>0</sub>” corresponde ao erro amostral tolerável. Para a população de 170 professores, considerando um erro amostral tolerável de 10%, chega-se a “n<sub>0</sub> = 100” e o tamanho da amostra (n) será 63. Isto é, deveriam ser feitas 63 entrevistas para que se tivesse o nível de significância desejado. Todavia, havendo tendência de saturação, durante a pesquisa foram adotados os procedimentos pertinentes a este processo. Assim, para a realização das entrevistas e análise dos dados, para o caso de haver tendência de repetição das respostas, foi adotado o critério de saturação de Glaser e Strauss (1967), conforme apresentado por Godoi e Mattos (2006, p.309). Nesse sentido, foram realizadas 3 entrevistas iniciais, seguindo-se a análise das mesmas, para então realizar as próximas 3 entrevistas e as respectivas análises, e assim sucessivamente. A cada nova análise de 3 entrevistas, se fosse constatado que não houve acréscimo de novidade alguma em relação às entrevistas anteriores, considerar-se-ia que houve saturação, encerrando então as entrevistas. Caso contrário, realizavam-se mais três entrevistas, repetindo todo o procedimento, até o limite das 63 entrevistas. No caso, bastaram 15 entrevistas para constatar a saturação.

### 3.4 Procedimentos: Técnica de coleta de dados

A técnica de coleta de dados adotada foi a entrevista semiestruturada, por proporcionar liberdade ao respondente em seu discurso, e à entrevistadora na formulação ou eventual omissão de questões durante a entrevista (ALMEIDA, 2011).

A pesquisadora valeu-se da utilização de um roteiro previamente estruturado para mediar a realização da técnica (Anexo A). A elaboração

desse instrumento surge da fundamentação teórica, objetivando o alcance dos objetivos traçados (CERVO; BERVIAN; SILVA, 2007; LAKATOS; MARCONI, 2007).

### **3.5 Seleção dos entrevistados**

A escolha dos entrevistados seguiu o escopo descrito no item 3.2, sendo apreendidos através da participação voluntária. O âmbito qualitativo dessa investigação impediu a determinação exata do número de entrevistas necessárias antes da realização do processo de entrevistas e análises, pois a coleta de dados poderia evoluir buscando alcançar maior consistência ao tema da investigação (VALLES, 1997), conforme o princípio de saturação ou de redundância descrito no item 3.3.

Os entrevistados foram sorteados a partir da lista fornecida pelo Departamento de Recursos Humanos da UFSC, sendo feito um contato telefônico para verificar se aceitava participar da pesquisa e, em caso afirmativo, para agendar a entrevista. As entrevistas foram realizadas nos meses de janeiro a março de 2012, tendo duração média de 90 minutos.

### **3.6 Tratamento e Interpretação dos dados**

Para o tratamento dos conteúdos obtidos por meio das entrevistas, seguindo as prescrições de Glaser e Strauss (1967), a pesquisadora:

- a) transcreveu cada uma das entrevistas realizadas;
- b) analisou as respostas correlacionando-as com os pontos teóricos que nortearam a elaboração do roteiro mediador da entrevista; e
- c) julgou a necessidade de continuidade ou encerramento da amostra, por saturação dos elementos teóricos identificados nas respostas dos entrevistados. Nessa direção, o processo de aproximação e retorno entre a teoria e o campo de obtenção da coleta de dados permitiu a qualidade e a quantidade da informação acessível à análise.

### **3.7 Operacionalização das variáveis**

Para que se compreenda como foi realizada a operacionalização das variáveis para a construção do roteiro de entrevista, é importante

observar como as diferentes questões do roteiro são utilizadas para alcançar os objetivos específicos. Nesse sentido, apresentam-se a seguir os três objetivos específicos com as questões relacionadas:

- a) Identificar, a partir da percepção subjetiva dos docentes universitários, quais são as condições estressantes ligadas ao seu trabalho:
  - Questões 1, 2, 3 e 17: com base na fundamentação teórica apresentada, esperava-se que, quanto maior o tempo de exercício na profissão, maiores as chances de adoecimento pelo trabalho, causando ausências; de igual modo, atividades que são executadas sob pressão também provocam desgaste emocional e físico aos trabalhadores;
- b) Verificar se há relação entre a busca por ascensão profissional e as atividades intensivas em conhecimento:
  - Questões 4, 5, 11, 14 e 15: buscava-se a percepção da relação entre as exigências apresentadas pela Instituição de Ensino Superior e pela CAPES, para a progressão funcional e para a atuação na pós-graduação, as atividades intensivas em conhecimentos, e os possíveis adoecimentos e ausências ao trabalho dos professores;
- c) Verificar se existe relação entre a carga de tarefas intensivas em conhecimento, o estresse funcional, a carga horária efetivamente dedicada ao trabalho dos professores e as ausências ao trabalho:
  - Questões 6, 7, 8, 9 e 10: sabe-se que o excesso de trabalho leva o docente a expandir sua carga horária efetiva e levar trabalho para casa; buscava-se com estas questões analisar a percepção dos docentes quanto à relação entre essa sobrecarga e o próprio adoecimento e ausências ao trabalho;
  - Questões 11, 12, 13 e 16: estas questões e os subitens relacionados foram utilizados para identificar os tipos de atividades exercidas pelos docentes, e o quanto estas podiam ser prazerosas ou desgastantes ao terem andamento em horário estendido pelos professores.

Todas essas questões receberam tratamento predominantemente qualitativo, relacionando atividades e pressões de ordem profissional, potencialmente relacionadas ao absenteísmo decorrente de adoecimentos em geral. Cabe ressaltar que não se buscam informações sobre doenças,

diagnósticos ou tratamentos dos professores que passaram por afastamentos, mas sim as relações percebidas por estes quanto às atividades exercidas, especialmente sob pressão, e as faltas ao trabalho.

Tendo adotado os procedimentos metodológicos descritos até aqui, apresentam-se no capítulo a seguir os resultados da pesquisa.



## 4 APRESENTAÇÃO E ANÁLISE DE DADOS

São apresentados neste capítulo os dados levantados junto aos entrevistados, no sentido de responder ao problema de pesquisa e atingir cada um dos objetivos específicos. Para tanto, é interessante uma apresentação do perfil dos respondentes.

### 4.1 Perfil da Amostra

O questionário foi aplicado pela própria pesquisadora aos professores de graduação e de pós-graduação, sendo que a maioria atua nos dois níveis de ensino. Dos quinze respondentes, catorze são doutores, e apenas um professor é mestre. Esse professor tem mais de 35 anos de carreira na UFSC, devido a ter passado a fazer parte do quadro docente quando ainda não havia a exigência de doutorado. Era muito reduzido o número de doutores disponíveis no mercado de trabalho brasileiro, e o professor que fosse contratado como especialista ou mestre, podia buscar melhor formação e crescer na carreira incentivado pela instituição. Fez-se a opção de listar os departamentos em que estão lotados os respondentes, pois vários deles ministram aulas em mais de um curso.

O quadro 1, a seguir, apresenta as características da amostra utilizada na pesquisa.

Quadro 1: Características da amostra

DEPARTAMENTOS	ENTREVISTADOS	GÊNERO		Titulação	
		Masc	Fem	Doutores	Mestres
Depto de Ciências da Administração	08	08		07	01
Depto de Psicologia	02	01	01	02	
Depto de Ciências da Informação	02		02	02	
Depto de Eng. e Gestão do Conhecimento	01	01		01	
Depto de Economia e Rel. Internacionais	01	01		01	
Depto de Ciências Contábeis	01	01		01	
<b>Total</b>	<b>15</b>	<b>12</b>	<b>03</b>	<b>14</b>	<b>01</b>

Fonte: Elaborado pela autora.

## 4.2 Agentes causadores de doenças do trabalho em docentes universitários

Para alcançar o primeiro objetivo específico desta dissertação, a partir das respostas às questões 1, 2, 3 e 17, espera-se observar que, quanto maior o tempo de exercício da profissão, maiores as chances de adoecimento pelo trabalho. De igual modo, espera-se observar que atividades executadas sob pressão também provocam desgaste emocional e físico aos trabalhadores, resultando em ausências ao trabalho.

Fica evidente na fala dos professores, que todos sem exceção amam a profissão, mas há muito, se sentem escravizados e tolhidos na principal atividade, ministrar aula, pois falta tempo para criar aulas com conteúdos interessantes.

A **questão 1** é: “Há quantos anos você é professor universitário?”

O somatório dos anos trabalhados, de todos os professores respondentes, gerou um resultado de 331 anos, levando ao cálculo da média com o resultado de 22,06 anos trabalhados por professor. Vale destacar que dos 15 professores, 3 deles estão bem abaixo dessa média e 7 estão acima, sendo que 4 deles já têm tempo suficiente para aposentadoria, e um destes está sendo aposentado compulsoriamente por completar 70 anos de idade. Esse professor atua na UFSC há 42 anos.

A **questão 2** está dividida em 5 tópicos:

- a) Você já se afastou do trabalho em decorrência de doenças ligadas ao trabalho?
- b) Com que frequência?
- c) Quantos anos após o seu ingresso como docente?
- d) Você conhece as razões do aparecimento da sua doença ocupacional?
- e) Quais são?

Dos 15 respondentes, apenas 2 confirmaram afastamento para tratamento de saúde, e afirmaram que, mesmo sem conhecer exatamente as causas que os levaram ao adoecimento, acreditam que o estresse e o excesso de trabalho, segundo as suas percepções, está diretamente ligado a isso. Além desses docentes, outros três professores, que ao responder negativamente a questão 2, ou seja, que nunca se afastaram do trabalho para tratamento de saúde, no decorrer da entrevista revelam que foram hospitalizados, um por trombose grave, e dois deles foram submetidos a cirurgia na coluna e de hérnia inguinal, sendo que dois desses professores passaram pelas cirurgias após 25 anos de trabalho na

academia. Observa-se que nesta fala, há um claro conflito com o discurso anterior. Neste ponto, tenta-se identificar, junto aos respondentes em questão, as reais causas dessas cirurgias. Dos que fizeram cirurgia de coluna e de hérnia, as respostas foram exatamente as mesmas: excesso de trabalho, sentiam-se esgotados, com demanda excessiva. O docente submetido a cirurgia de coluna ficou 6 meses afastado para recuperação, e o professor submetido às cirurgias de hérnia inguinal e coluna, deveria ficar afastado por pelo menos 3 meses, mas como ele mesmo relatou, *“só fiquei longe da Universidade o tempo que estive imobilizado, no qual não podia me mexer; antes mesmo de ser liberado pelo médico para dirigir, já estava dirigindo e fui para a UFSC”*.

O docente que foi internado às pressas por trombose, e ficou afastado por um período, não soube explicar o porquê da doença, se estaria relacionada ao trabalho.

O que ficou muito patente, é que se estabelece um conflito nos indivíduos, e não existe a percepção de que eles estejam mentindo, mas faz parte da natureza humana utilizar algum meio de proteção, pelo qual o indivíduo inconscientemente tenta mostrar a si mesmo, sua capacidade de regulação e de resiliência diante das agruras que se apresentam em certas ocasiões, tentando manter a saúde mental, especialmente enxergando-se como pessoas saudáveis, úteis e produtivas (VANISTENDAEL; LECOMTE, 2004). A contradição apresentada na fala desses indivíduos também pode ser esclarecida por França e Rodrigues (2007), que asseguram que mesmo nos dias atuais, o comportamento dos indivíduos tem uma influência social, sendo reforçados ou punidos. Até mesmo as emoções submetem-se às influências sociais, até mesmo a percepção sobre o próprio adoecimento e necessidade de afastamento do trabalho.

No decorrer da entrevista, vai se revelando um desabafo, como algo que está sufocado e não é permitido falar, pois pode passar a impressão de um profissional incompetente, preguiçoso ou até mesmo com mania de doença. Dessa forma, seguem os professores, *“se arrastando até Universidade”*. A frustração é latente, pelos anos de trabalho dedicados, e a falta de reconhecimento ou mesmo de apoio da própria instituição.

A análise é feita a partir do olhar do trabalhador para com a exigência, imposta pelas circunstâncias, por uma busca incessante pelo conhecimento e as condições de trabalho a que está submetido. Há algum tempo, qualquer intenção de dar espaço a emoções e afetos numa



organização de trabalho, causaria no mínimo estranheza. Tal situação se dava pela forte projeção da racionalidade nas teorias organizacionais, que pregavam ostensivamente, que o indivíduo ao entrar no ambiente de trabalho, deveria deixar suas emoções, sentimentos e afetos, pendurados do lado de fora. Com certeza muitos já ouviram esta expressão ainda nos dias atuais, e não é difícil perceber que é impossível o indivíduo separar-se de suas emoções (BEYER; NIÑO, 2001, GONDIM; SIQUEIRA, 2004).

Todos os respondentes relatam que o estresse é o principal fator de sofrimento no contexto de trabalho, devido ao excesso de atividades que fogem inclusive da atividade docente, e às pressões e cobranças por prazos apertados e as mazelas do relacionamento humano. Ao se referirem às mazelas, as queixas foram unânimes, sobre a competitividade entre os pares, o que afeta diretamente o emocional dos professores. Mesmo quando algum dos professores afirma não perceber competição alguma, no desenrolar da entrevista aparece como uma queixa, às vezes mais tímida, outras vezes mais exacerbada, deixando claro o conflito já instalado no seu mundo íntimo.

Algumas falas dos professores confirmam a teoria apresentada a respeito da pressão sentida na realização do trabalho docente:

*“Afeta, principalmente por eu ser mais antiga, eu não tenho a ligeireza das novas mídias, que estes novatos têm, causando-me maior estresse. Sinto-me um Dinossauro. O pessoal que está chegando não tem a experiência de sala de aula que nós temos, o mesmo jogo de cintura, mas tem um domínio das novas tecnologias, que nos intimida. Eu tenho bastante dificuldade com a evolução da tecnologia; por mais que eu corra atrás, quando eu chego lá, já mudou de novo.”*

*“Eu percebo sim, uma certa competitividade, claro que em alguns mais, outros menos, mas isso existe sim, de mostrar que eu sou mais importante, que o que eu sei é mais importante...”*

Alguns docentes revelaram ter passado por estados depressivos, período este, segundo eles, de muito sofrimento e muita dificuldade para ir trabalhar. Passaram por vários médicos e precisaram fazer uso de medicação para insônia, ansiedade e antidepressivos. Apresentou-se também na entrevista que alguns professores, apesar de não terem histórico de afastamento, têm um histórico, segundo eles próprios, de absenteísmo, pelos quadros de depressão, angústia e ansiedade. Referem-se ao trabalho com amor e ao mesmo tempo com uma angústia. Os docentes que foram diagnosticados por médicos em estados depressivos, relataram sobre dor crônica, irritação extrema e dias de

euforia, sentindo-se com pique total para o trabalho, dias de apatia, onde revelam que não têm vontade de sair da cama, até o cansaço extremo. *“Há dias em que me arrasto até a Universidade. Quando me estresso e a pressão aumenta, a dor (na hérnia) aumenta, mesmo depois da cirurgia”*. Observa-se aqui compatibilidade com as teorizações de Duarte (2002) e de França e Rodrigues (2007).

A **questão 3** é: “O que você acha mais estressante no seu trabalho: as mazelas do relacionamento humano com os colegas de trabalho, ou as pressões das demandas intelectuais do seu trabalho?”

A questão apresentada refere-se às mazelas e às pressões das demandas intelectuais, onde a maioria, no primeiro momento da resposta, apresenta depoimento quase igual no que concerne às mazelas dos relacionamentos, mas concluem que a demanda intelectual tem sido também um importante gerador de estresse. Os professores reconhecem que essa busca permanente pelo conhecimento é necessária e faz parte do seu trabalho, e que é impossível dissociá-la da sua atividade, *“porque quem escolhe essa profissão, é porque ama o conhecimento”*. Segundo seus relatos, esta interação constante com o conhecimento é o que na verdade lhes move a alma, e não pretendem deixar de aprender ou de pesquisar. Entre outras queixas, o que parece incomodar mais a absolutamente todos os respondentes, são as exigências impostas pela instituição (tanto a UFSC quanto a CAPES), que está sobrecarregando-os de tal forma que eles vêm se sentindo escravizados, impotentes diante de prazos dos quais não conseguem dar conta, pela sobrecarga de trabalho. Sentem-se desanimados e desvalorizados, porque são cobrados por ensino de qualidade, que eles sabem que não têm condições de oferecer como gostariam. Falta-lhes o tempo necessário para preparar uma boa aula, com material adequado, audiovisual, ou até mesmo podendo utilizar outros recursos midiáticos, trazer uma pesquisa nova, programar e realizar uma visita técnica relacionada com a disciplina ou com o curso, enfim, tornar as aulas muito mais criativas e prazerosas, com melhor aproveitamento cognitivo. Gostariam de poder escrever artigos para publicação com qualidade de verdade, e não em quantidade, apenas para obter pontuação. *“A qualidade tem sido relegada a 3º, 4º plano, a ordem agora é a quantidade na produção”*. Dessa forma, o professor sente-se impotente diante de uma realidade que ele (docente) não consegue mudar, onde é “apenas um”, expressão que foi muito utilizada pelos respondentes e que sempre acompanhava a sensação de cansaço, e como alguns relataram, “é como se estivéssemos sendo

levados pela correnteza”. Outras declarações desses professores são bastante representativas dessa pressão sofrida:

*“A UFSC está exigindo demais, não é o departamento, não é o Centro Acadêmico, não, é a UFSC mesmo, que está exigindo demais”.*

*“É pressão por publicação de artigo, e essa publicação tem que ser numa revista com Qualis A ou no mínimo B2; as revistas, por sua vez, estão atulhadas de coisas, levam dois anos pra dar retorno de um trabalho enviado, aí fica na pressão, porque submete, mas não tem retorno, ou leva dois anos pra dizer que não aceita ou que tem que corrigir. É uma loucura, é desgastante”.*

*“Essa história de Qualis, é a maior escravidão”.*

Ao se referirem às mazelas, como já foi relatado anteriormente, o sofrimento atinge a todos, sem exceção. Referem-se a problemas de relacionamento, conflitos, jogos de poder, vaidade, onde professores, segundo eles mesmos afirmam, se sentem muitas vezes “no meio do fogo cruzado”. O que parece que mais os choca, são os conflitos já relatados, situações constrangedoras criadas pelos próprios pares, seus iguais, como eles se referem. São perspectivas muito diferentes de compreensão da realidade, tanto das concepções teóricas quanto das filosóficas, que afetam esses relacionamentos, por terem pontos de vistas diferentes. Apesar de alguns professores afirmarem que sentem que é muito salutar a existência dessas perspectivas, de olhares diferentes, outros se sentem depreciados por não fazerem parte das “coalizões dominantes”. Chega a haver, em alguns casos, um rechaço intelectual que muitas vezes extrapola fronteiras. A relação com os alunos às vezes apresenta problemas, mas com certeza são bem menores, resultando em menor insegurança que a relação com os colegas de trabalho. O professor é, antes de tudo, um ser humano, então é impossível afastar os aspectos afetivos e emocionais, e mais difícil ainda, impedir que seu trabalho, que é na maioria das vezes feito em casa, interfira nas relações familiares, ou mesmo que esses conflitos vividos com outros indivíduos no trabalho, afetem as suas relações sociais e vice versa. Acaba se tornando um círculo vicioso. Como resultado, os professores chegam a duvidar da própria competência e da própria capacidade de realização. Se a semente da dúvida foi plantada sobre sua competência, como afirmam Batista e Codo (2006), sua identidade foi atingida, pois, além do seu tempo em relação ao esforço empreendido, o docente investe no aspecto emocional, afetivo e cognitivo da atividade de trabalho, chegando à conclusão que os resultados foram negativos, muito aquém do que desejavam.

A **questão 17**, “Em sua opinião, as Atividades Intensivas em Conhecimento contribuem para o adoecimento ocupacional docente?”, é a última desse bloco da operacionalização das variáveis, onde se tem a intenção de identificar os prováveis agentes causadores de doenças relacionadas ao trabalho em docentes universitários. É importante elucidar o leitor, que durante a pesquisa, houve a preocupação de se fazer uma abordagem abrangendo a questão das condições de trabalho, os aspectos da busca do conhecimento, a atividade docente propriamente dita, e a percepção dos indivíduos sobre sua saúde em relação a todos esses fatores. Ainda assim, é possível perceber que em alguns casos as respostas são redundantes, principalmente, no que tange ao estresse, pela questão do excesso da demanda de trabalho.

A partir da perspectiva dos entrevistados, é que se faz uma análise das atividades dos docentes, tentando com a ajuda deles verificar em que momento dessas tarefas, talvez esteja ocorrendo algum tipo de sofrimento relacionado ao trabalho. Ao fazer a abordagem sobre as Atividades Intensivas em Conhecimento (AIC), é importante lembrar o conceito apresentado por Schreiber et al (2000), que se refere ao conjunto de atividades que se realizam para alcançar um objetivo em um domínio específico, em que o conhecimento exerce um papel-chave.

O professor trás uma carga bastante diversificada de suas obrigações que já vêm apresentadas em Lei (LDB), somando-se a isso as atividades administrativas, burocráticas, eventos de capacitação de que o próprio indivíduo precisa participar para se manter atualizado, e as publicações que são exigidas pelas Universidades, para o sistema de pontuação das pós-graduações *strictu sensu*. Diante deste quadro de exigências, que tem de um lado a instituição e do outro o professor, no que parece uma eterna queda de braço, observa-se uma relação de simbiose, pois a Universidade não existe sem o professor, e este, apesar de todos os problemas, ainda procura as Universidades Federais para continuar atuando naquilo que tanto ama e que ao mesmo tempo causa tanto sofrimento (CODO; BATISTA, 2006).

Dentre os respondentes, apenas um afirmou categoricamente que a atividade docente, inclusive a que é intensiva em conhecimento, não provoca adoecimento. Os demais apresentaram respostas também categóricas no sentido afirmativo, ou explicaram que depende da demanda. Houve explicações no sentido de que as atividades são até prazerosas, mas afetam a saúde a partir do momento em que ocorre uma cobrança excessiva, com prazos exíguos. Três respostas muito representativas são apresentadas a seguir:

*“Eu penso que usar o seu conhecimento para fazer as coisas não é o que adoce, mas são todas as outras coisas que não têm sentido, ou seja, não é a atividade em si, mas a demanda, a falta de reconhecimento, o entorno da atividade, a maneira como é solicitada, a competição entre os professores, isso é que enlouquece. Sair de casa para dar aula é a melhor coisa do mundo”.*

*“Depende da forma como ele lida com essas atividades. Se são atividades impostas, feitas sob pressão, aí adoecem mesmo; se são atividades desafiadoras e que ele possa fazer com prazer e com calma, aí não adoeceriam”.*

*“Eu acho que sim, porque a exigência intelectual, o cansaço intelectual é tão grande, que é diferente do cansaço físico. Porque o cansaço físico, você dorme, você recupera seu organismo, sua energia; o cansaço intelectual, não. A pessoa precisa lançar mão de técnicas de relaxamento para desligar, fazer meditação, porque o cérebro não desliga, mesmo quando você tenta dormir. A gente não consegue abstrair: é dirigindo, é tomando banho, é na hora que deita pra relaxar, está pensando no que tem que fazer no outro dia na Universidade. Vira um vício, a gente fica vinte e quatro horas repassando o trabalho, o que tem que fazer, o que não foi feito, como poderia ter sido feito, o trabalho daquele aluno, e o cérebro não descansa, fica sobrecarregado. Semana passada, pra você ter uma ideia, eu sonhei com o concurso que eu era presidente, todas as noites. Aquilo era um pesadelo, eu não conseguia me desligar”.*

A análise das respostas às questões apresentadas até o momento, permite observar que poucos professores se afastam das atividades regulares da UFSC para tratamento de saúde, e quando o fazem ficam o mínimo possível afastados, e têm dificuldade de admitir tal ocorrência, como se houvesse uma culpa por adoecer e não estar trabalhando. Dentre os agentes causadores de doenças ocupacionais, destacou-se o estresse, principalmente em decorrência da excessiva demanda por produtividade e pelas mazelas dos relacionamentos no trabalho, tanto com alunos quanto com servidores e os demais professores. Também foi possível concluir que as atividades intensivas em conhecimentos somente provocam adoecimento ocupacional quando são feitas sob muita pressão, em condições estressantes, uma vez que é o tipo de atividade que mais proporciona prazer aos professores.

### 4.3 A necessidade da busca por ascensão profissional e as atividades intensivas em conhecimentos

Com o propósito de alcançar o segundo objetivo específico, a partir das respostas às questões 4, 5, 11, 14 e 15, busca-se a percepção da relação entre as exigências apresentadas pela Instituição de Ensino Superior e pela CAPES, para a progressão funcional e atuação na pós-graduação, e as atividades intensivas em conhecimentos.

A **questão 4** é: “Você sente que há muita competição entre os seus colegas de trabalho? De que tipo? Isso afeta você de alguma maneira?”

Dentre os quinze respondentes, dez afirmaram que existe competição, e quanto ao tipo esta foi categorizada, conforme se observa no Gráfico 1, como luta por sobrevivência (um respondente), vaidade ou destaque em sua área de conhecimento (três respondentes), espaço individual ou de um pequeno grupo (quatro respondentes), busca por produtividade (dois respondentes) e por poder (três respondentes). Cabe destacar que dois desses respondentes associaram o poder à vaidade ou à disputa por espaço. Nas palavras de um respondente, existe competição *“por espaço dentro da Universidade, por espaço de domínio de conhecimento e efetivamente de poder, por uns se acharem melhores do que os outros e, portanto, tomarem atitudes uns contra os outros, pouco éticas, às vezes”*.

Do ponto de vista da entrevistadora, fica visível que essa ascensão é muito mais em decorrência das exigências feitas pela Instituição do que algo que os professores fariam tão atribuladamente. Em nenhum momento, quer que pareça que esses profissionais, não pensem em se qualificar, muito pelo contrário, para eles, isso é parte importante da profissão e é muito gratificante. O que me deu a impressão é da forma que é estabelecido o momento de fazer um mestrado ou doutorado. E que os títulos não tem uma relação direta com a qualidade de conteúdos apresentados, tanto em sala de aula, quanto nas publicações exigidas.

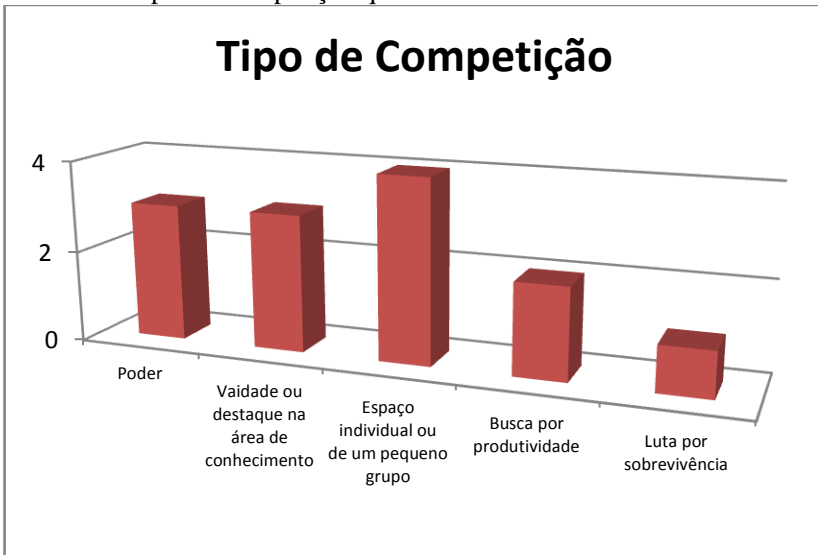
Por outro lado, cinco respondentes minimizaram a importância da competição, afirmando que não existe, inclusive porque são áreas distintas de conhecimento e atuação, e portanto não cabem tais disputas.

Dentre os dez que afirmaram que existe competição, três negaram que sejam afetados pelas mesmas, essencialmente por manterem o foco em suas próprias atividades, tentando estabelecer uma auto-regulação,

conscientes da importância de suas atividades. Os outros sete afirmaram que são afetados, destacando-se os seguintes fatores:

- a) Constante desafio quanto ao domínio das novas tecnologias (um respondente);
- b) A competição afeta os relacionamentos entre os indivíduos (cinco respondentes); e
- c) Contínuo estresse em função da competitividade, achando que sempre está em débito para com a universidade, tendo que competir mais arduamente por uma bolsa, para ser professor da pós-graduação, para alcançar visibilidade, etc (um respondente).

Gráfico 1: Tipo de Competição que existe na UFSC



Fonte: Dados primários

Dentre os dez que afirmaram que existe competição, três negaram que sejam afetados pelas mesmas, essencialmente por manterem o foco em suas próprias atividades, tentando estabelecer uma auto-regulação, conscientes da importância de suas atividades. Os outros sete afirmaram que são afetados, destacando-se os seguintes fatores:

- a) Constante desafio quanto ao domínio das novas tecnologias (um respondente);
- b) A competição afeta os relacionamentos entre os indivíduos (cinco respondentes); e

- c) Contínuo estresse em função da competitividade, achando que sempre está em débito para com a universidade, tendo que competir mais arduamente por uma bolsa, para ser professor da pós-graduação, para alcançar visibilidade, etc (um respondente).

É interessante observar que um dos professores que apontaram a inexistência de competição, afirmou que é afetado mesmo assim, pois “*tem muito professor folgado*”.

Um depoimento muito representativo dos problemas de relacionamento que surgem em função das competições no meio acadêmico é o seguinte: “*Me aborrece, mas eu continuo fazendo o meu trabalho. Eu não posso, dentro do meu ambiente de trabalho, deixar de ir a uma reunião, por exemplo, porque eu não vou com o nariz desse ou daquele. Mas fora daqui eu me dou ao direito de nem cumprimentar, se eu não quiser. Tem um indivíduo aqui, que eu quase já dei uma cadeirada na cabeça, e só não o fiz porque outros intervieram. Já passei por vários cargos aqui dentro, de peso, por várias vezes, e hoje não quero mais nada, eu só quero ‘limpar o chão da fábrica’. Me aborrece, mas eu não levo pra casa, aliás já de muito tempo, que eu não levo serviço pra casa, correção de prova, trabalho*”.

Este padrão de resposta é compatível com a proposição de Esteve (1999), quando afirma que o trabalho do professor é caracterizado por relações interpessoais, envolvendo a discussão e o debate entre o professor e o corpo discente. Isso passa necessariamente pelo trato do afeto. Afeto, do latim *affectus*, significa paixão, sentimento, apetite. É um conceito que se apresenta de maneiras diferentes, podendo expressar-se sob a forma de júbilo, ira, fúria e significa tudo aquilo que afeta as pessoas (DORSCH; HACKER; STAPT, 2009). Os conflitos com os alunos já haviam sido ressaltados, e fica interessante aqui a observação de que há conflitos também com outros professores, em conformidade com Frost (2003), para quem toda organização, seja ela qual for, gera sua cota de dor emocional, um subproduto normal da vida organizada.

O julgamento dos colegas, dos familiares e da própria sociedade, que considera o adoecimento do professor como uma mera manifestação de preguiça, faz com que esse indivíduo muitas vezes continue num processo doloroso de trabalho até o limite do seu organismo. Mesmo com todo conhecimento alcançado até os dias atuais, não é difícil reconhecer que o comportamento dos indivíduos tem uma influência



social, e estes são reforçados ou punidos. Até mesmo as emoções submetem-se às influências sociais (FRANÇA; RODRIGUES, 2007).

A **questão 5** é: “Você consegue dar conta de todas as atividades durante o horário de expediente? Você desenvolve em casa atividades ligadas à Universidade? Quais?”

A essa questão, somente dois dos quinze professores responderam que dão conta de todas as atividades durante o horário de expediente, mas apesar disso eventualmente levam trabalho para fazer em casa. Todos os demais foram categóricos na afirmação de que não dão conta do serviço na universidade, e levam trabalho para casa, invadindo a noite, os fins de semana e horários que supostamente seriam de lazer. Um dos respondentes foi bastante representativo, ao afirmar que *“nós deveríamos ter domínio de que meu espaço de trabalho seria no horário de trabalho, para não ser cooptado, mas muitas vezes nós produzimos trabalho em momentos distantes do espaço físico. Por exemplo, em momentos de lazer, pensamos, falamos ou fazemos alguma atividade ligada ao trabalho. A questão do trabalho como centralidade na vida do indivíduo é uma dinâmica que nós precisamos começar a questionar. Eu tento me cuidar e cercar para que o trabalho não seja a centralidade da minha vida. O trabalho é importante como satisfação, realização, construção, maneira de prover a vida, mas não pode ser a totalidade”*.

Estas respostas confirmam a afirmação de Freitas e Cruz (2008), de que a exigência de ampliação da jornada de trabalho está entre as várias condições adversas que têm levado esses profissionais à perda de saúde.

Dentre as atividades realizadas em casa, destacam-se as respostas a e-mails, elaborações de provas, correções de atividades e TCCs, elaboração de artigos, preparo de aulas, telefonemas, elaboração de pareceres e relatórios, leituras e quaisquer outras atividades que requeiram concentração. Nesse sentido, um respondente afirma que *“todas as minhas atividades eu faço em casa, pouco venho para a Universidade, a não ser para dar aula e para reuniões”*. Outra resposta que complementa bem essa ideia é a seguinte: *“Na universidade se faz as coisas administrativas, porque é o que precisa fazer lá, porque necessita dos órgãos abertos, das instituições funcionando e trás pra casa leituras, elaboração de materiais, correção de provas e trabalhos, desenvolvimento de projetos, correção de TCCs, avaliação das monografias, etc. Na verdade, o que é da atividade docente mesmo, a gente trás pra casa, lá a gente atua como um administrador”*.

O trabalho do professor, especialmente nas tarefas mais intensivas em conhecimento, requer silêncio e concentração, o que é relativamente difícil de conseguir no espaço da UFSC, com salas compartilhadas entre professores, movimentações e consultas por parte de estudantes, servidores e colegas. Com isso, muitas vezes o espaço residencial mostra-se mais convidativo para o exercício de tais atividades, proporcionando também maior conforto. O inconveniente está no fato de se extrapolar cada vez mais os horários em que tais atividades são executadas.

Dentro da **questão 11**, que trata das atividades de ensino, pesquisa, extensão e administrativas, foi feito o questionamento quanto a “Quais se caracterizam como ‘intensivas em conhecimento’?”

No que diz respeito à pesquisa, conforme se observa no Gráfico 2, todos os respondentes apontaram a pesquisa, propriamente dita, como uma atividade intensiva em conhecimentos; onze (11) respondentes afirmaram que a publicação de artigos é intensiva em conhecimentos; e nove (09) respondentes afirmaram que a orientação de bolsistas é atividade intensiva em conhecimentos. Outras atividades associadas a pesquisa foram apontadas por menos respondentes, como sendo intensivas em conhecimentos.

Já foi apresentado que a Universidade é uma organização de conhecimento intensivo, e sua rede de conhecimento é importante para promover o ensino e a pesquisa científica. Através da troca de conhecimento, na rede de investigação, os professores podem adquirir o *know how* necessário para aprimorar o ensino e a investigação científica, de modo a perceber a criação de novos conhecimentos (FENG, HONGLI, 2010). Dentre os modos de conversão do conhecimento apresentados por Nonaka e Takeuchi (1997), a pesquisa envolve diretamente a internalização, a combinação e a externalização de conhecimentos. Quando se trata de núcleos de pesquisa, pode contar também com a socialização.

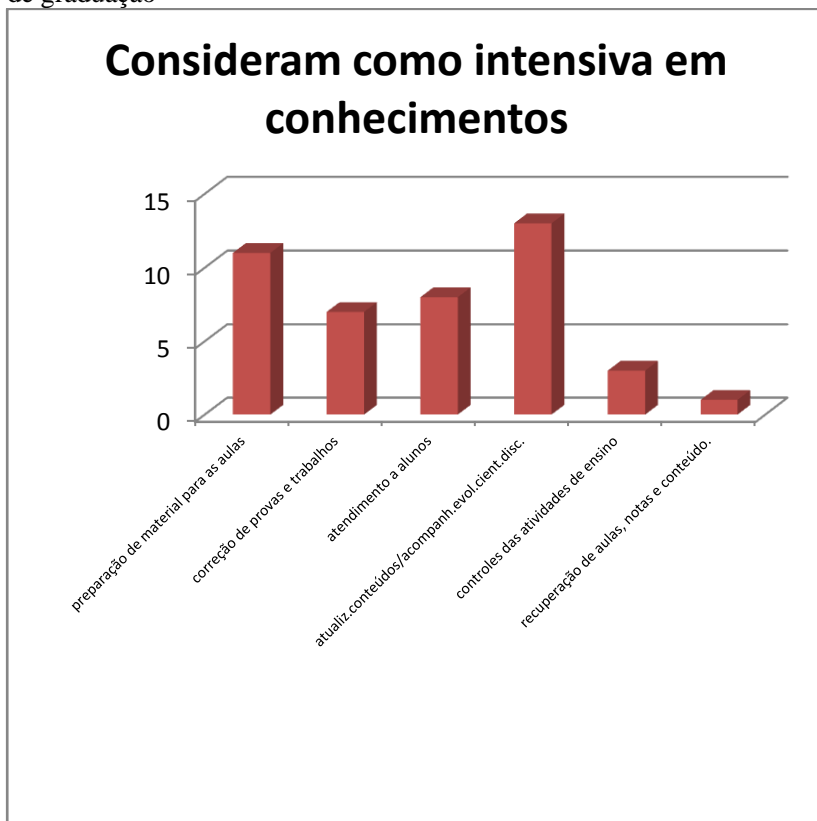
Gráfico 2: Consideram atividade como Intensiva em Conhec. na Pesquisa



Fonte: Dados primários

No que diz respeito a atividades de ensino de graduação serem consideradas como intensivas em conhecimento, conforme se observa no gráfico 3, a atualização dos conteúdos e acompanhamento da evolução científica da disciplina foi a atividade mais votada (12 respondentes ou 80% deles), seguida da preparação de material para as aulas (10 respondentes ou 66,6% deles), atendimento aos alunos (7 respondentes ou 46,6% deles) e correção de provas e trabalhos (6 respondentes ou 40% deles). Outras atividades foram consideradas como intensivas em conhecimentos, por um número menor de respondentes.

Gráfico 3: Consideram como atividade intensiva em conhec. No ensino de graduação



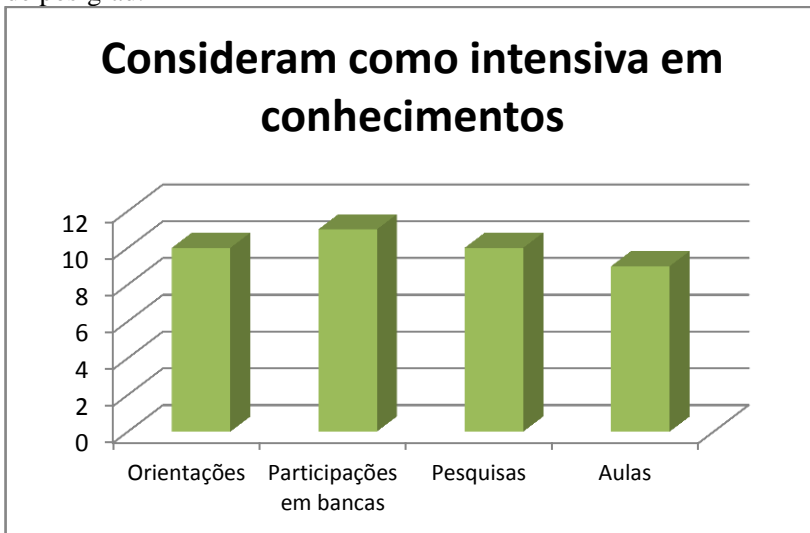
Fonte: Dados primários

Uma das mais reconhecidas atividades dos professores é o ensino, tanto que Lemos (2005) afirma que muito antes da idealização das instituições de ensino para suprir as necessidades de educação, a figura do docente já existia. Considerando os modos de conversão do conhecimento (NONAKA; TAKEUCHI, 1997), tanto para o ensino de graduação quanto em pós-graduações, as atividades apresentadas nos gráficos 3 e 4 envolvem a internalização (atualização do professor em suas disciplinas), a externalização (ministrar aulas, gravar vídeo-aulas, redigir apostilas, elaborar slides) e a combinação (composição de seus materiais com conteúdos novos e antigos). Em situações de disciplinas

ministradas por dois professores em conjunto, também pode ser considerada a socialização.

Quando se trata do ensino de pós-graduação, conforme se observa no gráfico 4, a quase totalidade de professores que realizam atividades nessa área, consideram-nas como intensivas em conhecimentos.

Gráfico 4: Consideram como atividade intensiva em conhec. No ensino de pós-grad.

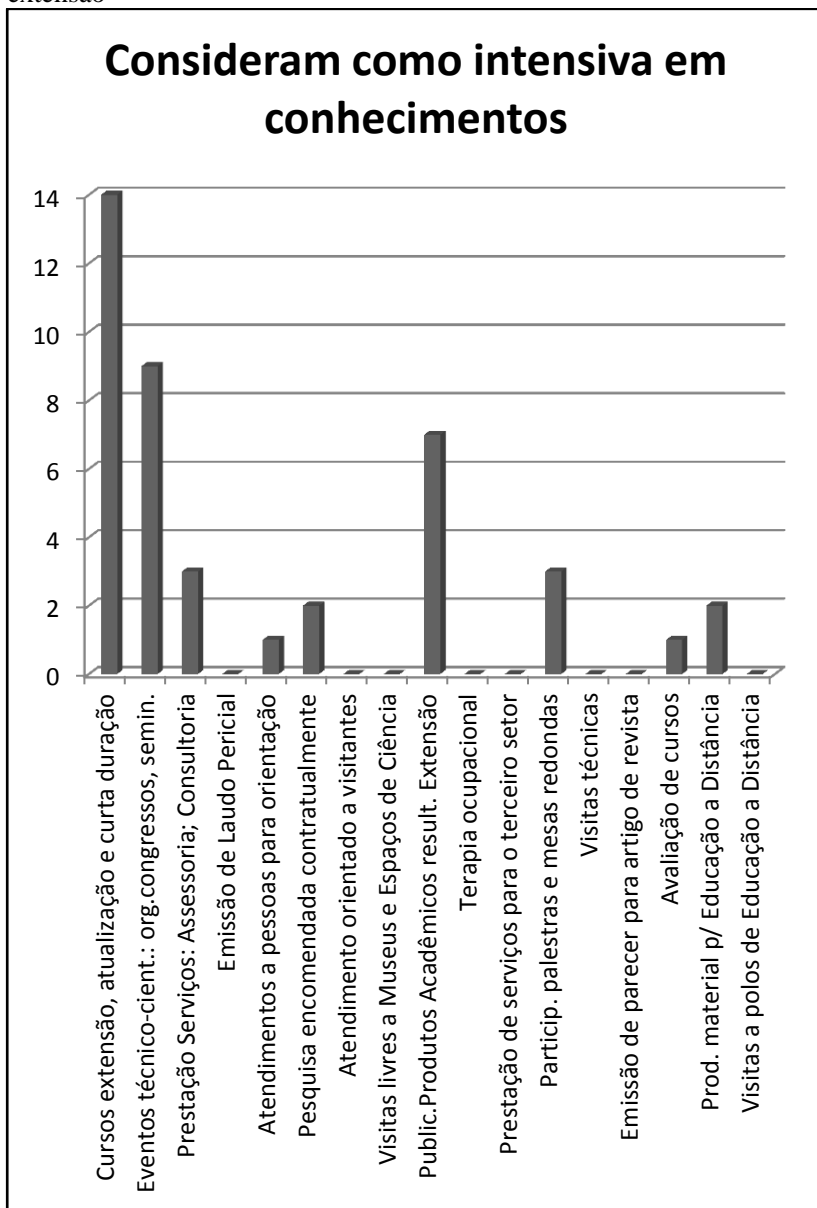


Fonte: Dados primários

Conforme se observa no gráfico 5, diversas atividades de extensão foram consideradas como intensivas em conhecimentos, destacando-se “Cursos de extensão, difusão cultural, atualização e temáticos de curta duração” (14 respondentes), “Eventos técnico-científicos: organização de congressos, colóquios, encontros, seminários, ciclos de debates, simpósios, mesas redondas, conferências e similares, dia de Campus, oficinas e workshops” (9 respondentes) e “Produção de publicações e de produtos acadêmicos advindos de atividades de extensão” (7 respondentes).

As atividades de extensão compõem o tripé sobre o qual se estabelecem as Instituições de Ensino Superior – IES, juntamente com o Ensino, e a Pesquisa, conforme a Lei n.9394 de 20 de dezembro de 1996 (BRASIL, 1996). Em grande medida elas envolvem a externalização e a socialização, como principais modos de conversão do conhecimento (NONAKA; TAKEUCHI, 1997).

Gráfico 5: Consideram atividade intensiva em conhec. Na área de extensão



Fonte: Dados primários

Por fim, quando se trata de atividades administrativas serem consideradas como intensivas em conhecimentos, conforme se observa no gráfico 6, a participação em bancas para seleção de professores foi a mais apontada (6 respondentes, correspondendo a 40%), seguida por relatórios de pesquisa e por emissão de pareceres de reconhecimento de diplomas (4 respondentes). Outras vinte atividades foram indicadas como intensivas em conhecimento, por um número menor de respondentes.

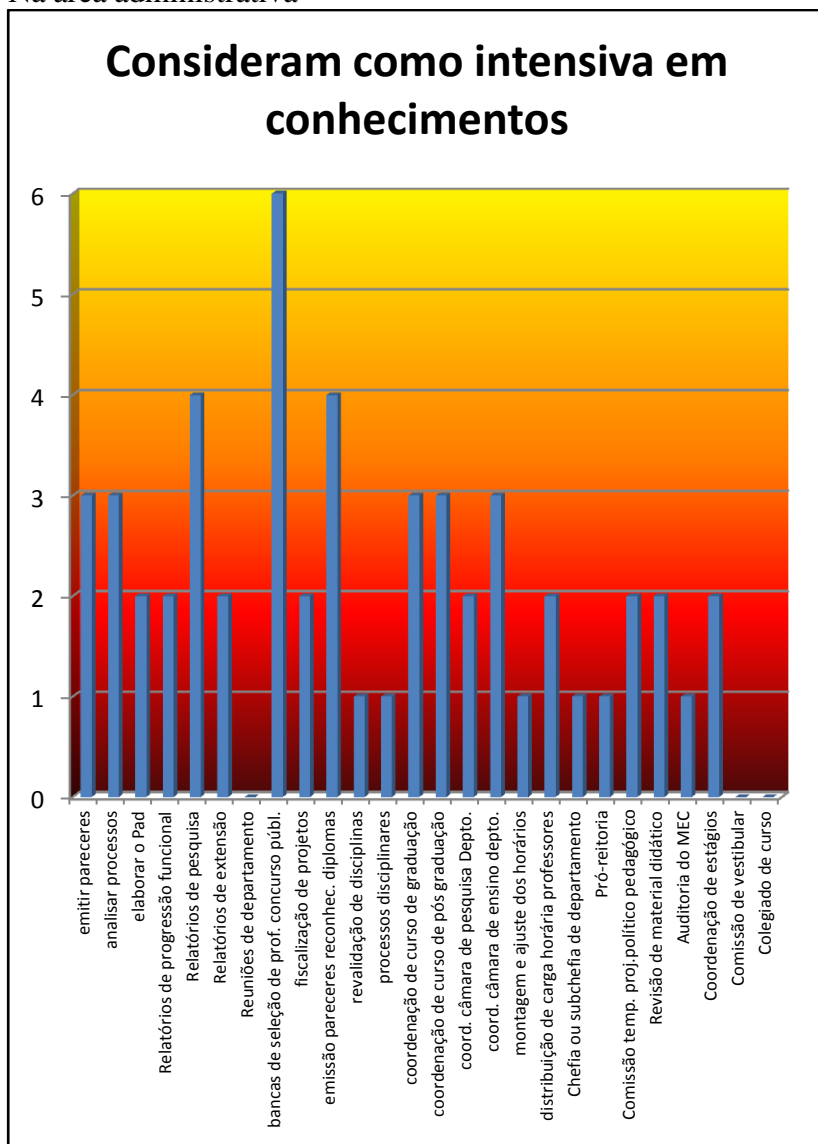
Estas atividades, embora não estejam entre as principais a serem executadas pelos professores (ensino, pesquisa e extensão), também figuram como necessárias ao bom andamento das instituições de ensino, e muitas delas têm sido regularmente atribuídas a profissionais docentes.

Já foi apresentado que a Universidade é uma organização de conhecimento intensivo, e sua rede de conhecimento é importante para promover o ensino e a pesquisa científica. Através da troca de conhecimento, na rede de investigação, os professores podem adquirir o *know how* necessário para aprimorar o ensino e a investigação científica, de modo a perceber a criação de novos conhecimentos (FENG, HONGLI, 2010). Dentre os modos de conversão do conhecimento apresentados por Nonaka e Takeuchi (1997), a pesquisa envolve diretamente a internalização, a combinação e a externalização de conhecimentos. Quando se trata de núcleos de pesquisa, pode contar também com a socialização.

A sensação de que o trabalho é demasiado pode ser observada no seguinte depoimento: *Percebo a relação “com desequilíbrio, muita demanda versus tempo disponível, pois nós temos múltiplas atividades para desenvolver, o que leva inevitavelmente ao distress, gerando na pessoa a sensação de impotência e o desejo de se multiplicar em três ou quatro clones para dar conta de tudo que tem pra fazer”*.

A pressão imposta pelo uso de indicadores de produtividade pode ser representada pela afirmação de que *“é uma relação direta, porque tem muita pressão até por concorrência, e os indicadores de produtividade são cada vez mais rígidos, o que faz com que o professor fique cada vez mais, dentro da sua casa, dentro do seu espaço de lazer, obrigado a produzir itens para sua progressão profissional.”* Outra afirmação condizente com esta, pode ser observada: *“As pessoas começam a ficar escravas de juntar papelzinho, fazer mais uma coisinha aqui outra ali, pra ver se chega na pontuação necessária mínima. Aí nós vamos para o parque da mediocridade. É uma demanda excessiva em relação a carga de trabalho.”*

Gráfico 6: Consideram como atividade intensiva em conhec.  
Na área administrativa



Fonte: Dados primários



O excesso de carga horária de trabalho é observado em diversas declarações dos entrevistados, no sentido de que *“cada vez mais se exige mais carga horária no trabalho e mais produtividade.”* Outro respondente afirma que o problema da carga horária não está necessariamente vinculado à progressão. Segundo ele, *“a carga horária que vem sendo imposta, já é mais do que suficiente pra cumprir a progressão funcional. Eu não tenho tido dificuldades pra cumprir a pontuação necessária para progressão, porque a gente tem trabalhado muito mais do que o mínimo necessário.”*

A cobrança por produtividade é oriunda de diferentes atividades. Por exemplo, para permanecer como professor de um programa de pós-graduação *strictu sensu*, é necessário publicar artigos em periódicos, até chegar à soma de cento e cinquenta (150) pontos a cada três anos, com base na tabela Qualis, da Capes. Essa é a fonte de uma resposta, de que *“hoje você é cobrado por produtividade, então você faz um artigo meia boca, porque tem que publicar. Aí você não tem tempo para amadurecer a ideia, para pensar, não tem tempo para fazer um trabalho com sustentação.”*

Os respondentes também observam resultados qualitativos decorrentes desse foco tão grande em indicadores quantitativos. Em uma das entrevistas, o professor afirma: *“O que mais me entristece, é que nós professores estamos sendo profissionais piores do que realmente somos, e criando profissionais piores ainda, por uma demanda de produtividade absurda, que não tem qualidade. Preparar uma boa aula, com qualidade, criatividade, demanda tempo, e infelizmente esse tempo a gente já não dispõe mais.”*

Codo (2006) explica que o professor é o cartão de visitas, é o apresentador do produto, precisa manter o aluno sempre satisfeito e capacitado, ou seja, a qualidade do serviço é uma exigência constante, que depende diretamente do seu trabalho. Neste caso, o próprio professor percebe que a demanda excessiva está comprometendo a qualidade de seu trabalho.

Um trabalho eminentemente intelectual e sobremaneira importante como o do professor, ao ser submetido a critérios de avaliação quantitativos e cada dia mais rigorosos, leva a desgaste físico e mental, e ainda reduz a qualidade dos resultados. O ideal seria que o sistema de avaliação fosse um fator de motivação para o trabalhador, o que é indagado na questão a seguir.

A **questão 15** é: “Você considera a progressão profissional motivadora para aumentar o número de atividades dentro da Universidade?”

Na resposta a esta questão houve certa divisão entre os respondentes: três responderam afirmativamente, onze responderam negativamente, e um não respondeu. O que se observa a partir de uma análise mais aprofundada do conjunto de respostas, é que a pontuação necessária para a progressão é um fator de mobilização para os professores que ingressam nas universidades federais, e para outros professores que estejam propensos a se acomodar. Para aqueles que já estão envolvidos nas diversas atividades comuns à UFSC, a pontuação para a progressão não constitui um desafio, nem chega a motivar, uma vez que é atingida facilmente diante da enorme demanda imposta regularmente pela UFSC.

Alguns depoimentos que retratam a situação dos professores recém contratados pela UFSC ou propensos a se acomodar, são os seguintes: *“Sim. No meu estágio, que estou começando uma nova carreira, sim; não sei como é para quem já tem mais de 20 anos nesta profissão.”* Um depoimento referente ao segundo caso, é o seguinte: *“obriga os menos dedicados, a se mexer. Isso também é revoltante, saber que tu fazes três vezes mais que teu colega e o salário é igual. Uma coisa que eu acho injusta e que causa estresse, é não ser avaliada pela sua produção, não ter o retorno financeiro pela sua produtividade.”* Um respondente até exagerou na resposta, ao afirmar que *“você pode ficar sentado no mesmo lugar sem fazer nada e sobe do mesmo jeito que o professor que está lá se matando, trabalhando, fazendo e acontecendo. Quando passa de adjunto 1 para 2 ou 3 ou adjunto 4, o aumento no salário é uma merreca, chega a ser uma piada.”* Obviamente um professor não pode ficar sentado sem fazer nada, e se o fizer não obterá progressão, e por esse motivo esta última citação não pode ser considerada literalmente, mas como uma figura de linguagem. Entretanto, fica claro que o ganho advindo da progressão não chega a motivar os professores.

Para a maioria dos respondentes, *“não existe uma relação direta com o número de atividades, pois eu já passei de professor adjunto 4 há dois anos atrás para associado 1 e agora passarei para associado 2, e continuo trabalhando da mesma forma, a progressão não mudou em nada minhas atividades, continuo dando aula, publicando, orientando, trabalhando loucamente.”* Os fatores que levam ao envolvimento em tantas atividades são outros, *“é independente da progressão, é porque a*

*gente quer saber mais, pela ascensão profissional, por um certo prestígio dentro da comunidade acadêmica.”*

Considerando o conjunto das respostas deste item 4.3, observa-se que existe competição entre os professores, mas não associada à progressão, e sim a poder, vaidade ou destaque, obtenção de espaço, produtividade ou sobrevivência. Os professores, em sua maioria (2/3), não se sente afetados por tal competição. Por outro lado, a quase totalidade (13/15) dos professores leva trabalho para casa, trabalhando normalmente em horário estendido, sofrendo desgaste com isso. Dessas atividades, grande parte é considerada como intensiva em conhecimentos, destacando-se a pesquisa, a publicação de artigos, a orientação, a atualização de conteúdos para disciplinas, a preparação de materiais para as aulas, a participação em bancas, a realização de cursos de extensão, a organização e a participação em congressos. Dessas atividades, observa-se que existe muita demanda, mas que esta não é necessariamente vinculada à progressão, até porque as atividades extrapolam o mínimo requerido para a progressão. A grande demanda está fortemente associada à permanência do professor nos programas de pós-graduação *strictu sensu*, principalmente pela necessidade de pesquisar e publicar artigos, além de ministrar disciplinas e orientar alunos de graduação e de pós-graduação. A progressão não chega a ser motivadora, a não ser para professores novos, ainda em estágio probatório, e para alguns que sejam mais propensos a se acomodar.

Em suma, algumas das atividades intensivas em conhecimentos, executadas por professores, tornam-se desgastantes não necessariamente pelos processos de progressão funcional, mas pela exigência delas para permanência do professor em programas de pós-graduação *strictu sensu*.

#### **4.4 A carga horária de tarefas intensivas em conhecimento, o estresse funcional, a carga horária efetiva de trabalho e as ausências involuntárias dos docentes**

Sabe-se que o excesso de trabalho leva o docente a expandir sua carga horária efetiva e levar trabalho para casa; nas respostas às questões 6, 7, 8, 9 e 10, busca-se analisar a percepção dos docentes quanto à relação entre essa sobrecarga e o próprio adoecimento.

A **questão 6** é: “Em média, quantas horas por dia você trabalha em casa para a universidade?”

Esta questão tem respostas interessantes, pois o fato dos professores não terem horário fixo, nem precisarem cumprir uma carga

horária de 40 horas semanais dentro da UFSC, faz com que muitos adotem uma carga horária menor na UFSC e maior em casa. Outros trabalham mais de 40 horas por semana na UFSC e ainda levam serviço para casa.

Um respondente afirmou que *“desde a hora que eu acordo até a hora que eu vou deitar, eu estou trabalhando para a Universidade. Das 7 da manhã até as 10 da noite, mesmo em casa, porque eu trabalho sempre para a Universidade. Não tenho como separar, ou é no computador ou é resolvendo coisas pelo telefone. Dessa forma, eu estou trabalhando para a UFSC mais ou menos umas 12 horas por dia.”* Neste caso, não houve a distinção quanto ao local de trabalho. Esteja na UFSC ou em casa, o respondente trabalha aproximadamente 50% a mais do que o horário que seria considerado normal para os trabalhadores em geral.

Outro depoimento representativo é o seguinte: *“Eu estou muito na Universidade, eu sou um professor de dedicação exclusiva, não é a questão do cumprimento do horário, mas eu estou aqui para as primeiras aulas e fico aqui até as últimas aulas da noite. Eu dou aula na segunda-feira, na terça-feira, na quarta-feira e na quinta-feira, então das 8 horas da manhã às 10 horas da noite eu estou na UFSC. Quando não estou na sala de aula, estou nestes espaços, estou aqui na minha sala produzindo as minhas atividades acadêmicas relacionadas a ensino, pesquisa e extensão, e também tem a coordenação do núcleo. Em média trabalho umas 3 horas por dia em casa, uns dias mais, outros dias menos.”*

Os demais respondentes não se estenderam muito nas suas respostas, sendo que um afirmou que não desenvolve mais nada para a UFSC em casa, e os demais afirmaram que trabalham diariamente em casa 2 horas (4 respondentes), 3 horas (3 respondentes), 4 horas (3 respondentes), 5 horas (1 respondente) ou 6 horas (1 respondente).

Dada a flexibilidade de horários e a falta de controle rigoroso por parte dos professores, estas respostas correspondem a estimativas. De toda forma, observa-se que apenas um dos quinze respondentes aboliu o trabalho em casa. Todos os demais usam a residência como espaço para realização de atividades para a UFSC, estendendo o expediente de trabalho.

Os trabalhadores do conhecimento, não são mais solicitados a cumprir tarefas rotineiras em um ambiente estável. Ao contrário, eles estão engajados em atividades mais ricas, diversas, mutáveis e criativas para as quais têm muita autonomia, em ambientes cada vez mais

desmaterializados (NABETH; ANGEHRN, 2005). Neste caso, observa-se que os professores, sendo trabalhadores do conhecimento, atuam muito tempo em um ambiente externo à universidade, qual seja, a própria casa.

A **questão 7** é: “Em sua opinião, há, então, uma redução nas horas destinadas ao lazer em função do excesso de trabalho em casa? Isso é desgastante?”

Dos quinze respondentes, 12 afirmaram que sim, ocorre redução nas horas destinadas ao lazer em função do excesso de trabalho em casa. Dos outros três respondentes, um já havia afirmado que não levava mais trabalho da UFSC para casa, e os outros dois afirmam que estão revendo a situação e impondo limites, para que não prejudiquem seu lazer e os relacionamentos familiares. Um exemplo disso está na seguinte resposta: *“Tenho revisto isso nos últimos anos. Tenho colocado certos limites, para equilibrar mais com outros espaços de vida em relação ao espaço que eu destino ao trabalho. E uma das coisas é ter mais fins de semana em casa.”*

Essa resposta é compatível com a afirmação apresentada anteriormente, de que é na esfera psíquica (espaço privilegiado de manifestação da subjetividade que permeia o trabalho) que ocorrem os processos de regulação, por meio dos quais se pode apreender a dinâmica dos processos envolvidos na confrontação do sujeito com a realidade de trabalho. Quando surge a certeza de que o nível de insatisfação é alto demais e o indivíduo já não consegue mais retroceder, aí começa o sofrimento (FREITAS; CRUZ, 2008).

Uma resposta representativa daqueles que têm seu tempo de lazer reduzido, é: *“Sim, nunca posso fazer alguma coisa, porque estou trabalhando. No Carnaval, eu não saí, porque tinha que ler uma tese, porque durante a semana estava tudo tão estressado, que eu sabia que no fim de semana ia estar mais tranquilo. Não deixei ninguém vir para minha casa e fiquei trabalhando.”*

Em relação à segunda parte da pergunta, quanto a ser desgastante ou não, onze respondentes afirmaram que sim. Um deles apresentou uma justificativa que parece óbvia, mas reflete aquilo de que os professores estão abrindo mão: *“Sim, porque tira o tempo que deveria ser para se dedicar à família ou mesmo ao descanso, ao lazer, ou outras atividades culturais.”*

Autores como Mendes(2005), Cruz (2000), Dejours (1992), Esteve (1999) corroboram que o desgaste físico e emocional ao qual o trabalhador é submetido em seu ambiente laboral durante a execução de

suas tarefas é bastante significativo para determinar transtornos relacionados ao estresse.

Um dos respondentes afirmou que, apesar de reduzir o tempo disponível para lazer, isso não é desgastante, e justificou: *“Não é desgastante, sabe por que? Porque eu faço com satisfação. Só seria desgastante se não fosse feito com satisfação. Eu estou num estágio da minha vida que eu aprendi a dizer não para as coisas que eu não quero. Isso não significa que tudo o que eu faça gere uma satisfação plena.”*

Mesmo que alguns professores estejam conseguindo minimizar as perdas em seu tempo de lazer, a maioria ainda está se desgastando com o fato de ceder este espaço para o trabalho que é levado para casa.

A **questão 8** é: *“Você considera prazeroso trabalhar em casa em atividades da Universidade? As atividades universitárias que você desenvolve em casa, interferem na sua vida privada? De que forma?”*

As três perguntas desta questão fazem emergir parte dos conflitos que permeiam a atividade docente. Para grande parte dos respondentes, ao mesmo tempo que uma atividade feita em casa é prazerosa, a interferência na vida privada prejudica os relacionamentos familiares.

Nove dos respondentes (60%) afirmaram que consideram prazeroso trabalhar em casa, ao menos quando esse trabalho não é feito sob pressão, e quando não envolve atividades administrativas. Uma resposta bastante representativa é a seguinte: *“Sim, me dá prazer, porque grande parte desse tempo eu me dedico à produção, e eu gosto. A sensação de estar produzindo conhecimento, estar refletindo sobre o conhecimento, me posicionando a respeito para eventual publicação e para que as pessoas possam avaliar aquilo que eu construo me dá prazer. Por meio dos meus trabalhos as pessoas conhecem as minhas ideias sem que eu esteja diante delas. A sensação de ser conhecido por meio do meu trabalho é muito boa.”* Neste caso, a atividade em questão é relacionada à pesquisa.

Outro depoimento diz respeito às condições para se concentrar na atividade: *“Eu prefiro trabalhar em casa, porque minha casa é ensolarada. Tomando meu cafezinho, lá eu posso me concentrar, lá eu produzo muito mais. Aqui (na UFSC) não rende. É legal estar aqui, porque eu estou com o pessoal, discutindo projetos, discutindo temas, é ótimo estar aqui, mas pra produzir mesmo, é em casa que a coisa acontece. Jamais escrevi um artigo aqui, ou li uma tese ou dissertação aqui. É muito agitado aqui, e eu não consigo me concentrar.”*

O prazer está vinculado à realização, à satisfação ou à gratificação das pulsões. As pulsões são as forças dos desejos

inconscientes que, muitas vezes, apresentam-se de forma simbólica, e outras, com objetos e alvos definidos. Existem, então, diversos caminhos para se atingir a gratificação das pulsões. Nesses caminhos, pode ocorrer uma satisfação direta ou indireta da pulsão (MENDES, 1999). Por outro lado, cabe salientar que 40% dos respondentes afirmaram que não sentem prazer em trabalhar em casa. Esse percentual é bastante considerável.

Quanto à interferência do trabalho feito em casa, na sua vida privada, dez respondentes (66%) afirmaram que sim, ocorre tal interferência, e os que afirmaram que não interfere, o fizeram por não levar trabalho para casa, ou porque já conseguiram delimitar o tempo dedicado ao trabalho, conforme se observa no depoimento a seguir: *“Já interferiram, principalmente, quando eu não podia dedicar o tempo necessário para as filhas, sobretudo quando eram menores, mas é um aspecto que eu tenho reavaliado ao longo dos últimos 4 anos, e tenho conseguido dedicar os finais de semana para as filhas, estar com elas, passear com elas.”*

Ao perguntar sobre a forma que tal interferência assumia, oito respondentes afirmaram que os relacionamentos familiares são prejudicados. Também houve quem destacasse que passa a faltar tempo para cuidar da própria saúde e dos relacionamentos sociais. Dentre as respostas a esse respeito, as seguintes são bastante representativas: *“Não se tem tempo pra família. Minha mãe está doente, assim como minha filha; não se tem tempo para o marido, sem falar do tempo pra si mesma, pois muitas vezes é necessário desmarcar compromissos pessoais, como dentistas, médicos e outras coisas, por conta da universidade. A saúde vai ficando pra segundo plano.”* No mesmo sentido, outra respondente afirma: *“Meu marido reclama que eu fico muito tempo trabalhando: ‘passou o dia inteiro dentro de casa e não terminou isso ainda?’”*

Outro respondente afirmou que, *“tendo essa percepção, eu tento preservar um dia da semana para mim, normalmente é o domingo, esse dia é meu, pra eu fazer o que eu gosto, estar com as pessoas que eu gosto. Até porque professor não é só professor, é mãe ou pai, é amigo, marido, esposa, tem mãe, tem filhos e tudo isso precisa de atenção.”*

Por mais prazerosa que seja a atividade docente, quando ocorre o exagero ela interfere na vida privada, afetando especialmente a família. Ao buscar no labor sua fonte de prazer e realização pessoal, o trabalhador experimenta, oposto ao que ele procura, o sofrimento e o

desgaste, entrando assim em conflito com a organização, que nada mais é que a vontade do outro sobre si (DEJOURS, 1994).

A **questão 9** é: “Você considera que o adoecimento ocupacional docente resulta mais do excesso de horas de trabalhadas ou da demanda intelectual em atividades intensivas em conhecimento?”

Dos quinze respondentes, somente um afirmou que o adoecimento ocupacional de professores seria resultante da demanda intelectual em atividades intensivas em conhecimento. Dos outros catorze respondentes, três afirmaram que os dois fatores não poderiam ser desvinculados, e onze respondentes afirmaram que o adoecimento é decorrente somente do excesso de horas trabalhadas. Conforme um dos respondentes, *“não é o exercício da intelectualidade, mas a pressão sobre o exercício da intelectualidade que produz o sofrimento.”* Outro respondente afirmou o seguinte: *“O que eu acho que produz a doença, seja qual for a atividade, é a continuidade dessa atividade, qualquer que seja ela. Se ela for contínua durante muito tempo, ela vai provocar algum tipo de doença, porque ela provocará necessariamente um desequilíbrio no organismo, ou seja, não é a atividade em si, que gera o desgaste, mas a demanda, as pressões, a quantidade de horas trabalhadas; é o excesso. E a docência tem uma outra particularidade, porque estamos numa busca sem fim, porque o conhecimento é infundável, não há um limite.”*

Outros entrevistados também são muito perspicazes na abordagem sobre a relação entre o excesso de horas trabalhadas e o estresse a que os professores se submetem. Um deles afirma que *“os prazos apertados é que são extremamente estressantes”*, e outro respondente parece dar continuidade a sua fala, ao afirmar que *“O estresse é resultante da demanda. O estresse é psicológico, vem da ansiedade de produzir, da ansiedade de atender tantos alunos, porque o excesso de trabalho, muitas vezes não deixa tu te concentrares para fazer as atividades intelectuais. Tem muito aluno para atender, tem que preparar aula, e não se consegue produzir artigos. (...) antigamente a universidade não exigia essa produção absurda, de tantas publicações por ano. Éramos muito mais felizes.”*

Outro respondente relaciona a demanda excessiva ao modo como diversos professores reagem, deixando a si próprios em segundo plano. *“Pela demanda intensiva, as pessoas aqui eu vejo que se alimentam mal, fazem lanchinho, não param, não impõem limites a si mesmas, se sobrecarregam de trabalhos. Aí fica difícil, porque em algum canto do físico estoura. A gente tem uma capacidade de trabalho e o ser humano*



*não deve trabalhar na capacidade plena sempre. Na verdade eu custei a mudar, tive que rever minha postura em relação à vida e ao trabalho, porque eu também abusava da minha capacidade de trabalho, levava trabalho pra casa, durante 21 anos na Universidade eu fazia isso, e tive que mudar.”*

O adoecimento ocupacional do docente é visto pelo próprio docente, de forma quase unânime, como uma decorrência do excesso de horas de trabalho, e não necessariamente associado às atividades intensivas em conhecimento, pois estas foram mencionadas por alguns respondentes como prazerosas.

Esta situação condiz com a ideia de que dentro de uma Organização Intensiva em Conhecimento, prazos, pressões e metas fazem parte da rotina, deixando os trabalhadores do conhecimento reféns de uma situação em que muitas vezes não sabem como se posicionar. O indivíduo sente toda a angústia dos prazos, faz o que gosta, empenha-se e sente-se esgotado, em exaustão, resultado de grande dedicação e esforço no trabalho (MENDES, 2002).

A **questão 10** é: “Você percebe alguma relação entre as doenças ocupacionais e as atividades acadêmicas desenvolvidas na Universidade e em casa?”

Apenas um dos quinze respondentes afirmou que não, mas ainda assim é interessante observar a forma como o fez, pois utilizou as palavras “*no meu caso, não*”, dando a entender que em outros casos pode haver relação entre as doenças ocupacionais e as atividades acadêmicas desenvolvidas por professores. Todos os demais respondentes afirmaram que percebem tal relação, mas nenhum fez distinção quanto ao fato das atividades acadêmicas serem desenvolvidas na Universidade ou em casa.

Dentre as relações percebidas pelos respondentes, há certo destaque para questões posturais e de ergonomia, como na seguinte resposta: “*tenho problemas de ligamentos que não me parecem decorrentes do trabalho, mas a minha atividade docente faz carregar peso, subir escadas, ficar de pé, me causando muita dor.*” Outra resposta nessa direção foi: “*Sim, existe toda relação, caso não haja limite na carga de trabalho. Se eu não cuidar, ninguém vai cuidar de mim. É necessário o repouso reparador e uma válvula de escape, caso contrário vai começar a somatizar. Eu sei porque eu tive um problema sério de coluna.*” Também pode ser classificada junto com estas, uma resposta que aponta para a falta de exercícios físicos: “*Eu vejo um desequilíbrio. É uma atividade que exige basicamente só cérebro, e o*

*resto do corpo fica negligenciado. Se o indivíduo tem um desgaste mental, além disso ele também terá outros problemas acarretados pela falta de exercício físico que vai ficando atrofiado. E também, como tem muita tensão, seja no relacionamento com os colegas, seja nas demandas de trabalho ou no relacionamento com os estudantes que tem ficado mais difícil, tudo isso vai sendo incorporado e acumulado. Se o indivíduo não tiver atividades como válvula de escape, este acúmulo acaba se transformando em doença.”*

A tensão mencionada na resposta anterior acarreta estresse, que também foi foco de algumas das respostas, conforme se exemplifica: *“Fica submetido a estresse, o distress; é muito frequente na profissão do professor, em função disso mesmo, em função de múltiplas demandas, às vezes metas muito altas pra atingir e ao mesmo tempo a percepção de que você pode não dar conta ou de se sentir impotente, não só do ponto de vista do dar conta da tarefa, mas do ponto de vista qualitativo que você gostaria que fosse.”*

Outra resposta associada ao estresse foi bastante enfática ao relacionar com o excesso de atividades: *“Tem uma professora do nosso departamento, que assumiu a coordenação do curso, não deu conta, adoeceu, e os médicos atestaram depressão pelo estresse. Isso era visível. Temos outra professora que aposentou agora, e ela sempre abraçou tudo; teve uma época em que ela era chefe de departamento e coordenadora de curso ao mesmo tempo. Destroí a saúde do indivíduo; não há sistema nervoso que resista a tanta pressão.”*

Também houve respondente que percebeu a relação, e ao mesmo tempo apontou para a diversidade de possíveis adoecimentos, pois cada pessoa é afetada de uma forma diferente: *“Eu tenho muito claro que o trabalho leva a adoecer, devido ao excesso de trabalho. Mas eu não vejo uma relação direta com essa doença ou aquela, porque é uma variedade de doenças, é um pacote completo. E acho que todas estão relacionadas com esse estresse no trabalho. Principalmente essa demanda e expectativa de produção de artigos.”*

É quase unânime a percepção de que o trabalho docente tem levado o professor ao adoecimento, especialmente o estresse, e observa-se pelas respostas que o adoecimento tem afetado negativamente o desempenho do próprio trabalho, em um círculo vicioso. Pelas respostas apresentadas, não foi possível correlacionar com a execução das atividades na Universidade ou em casa. Pareceu ser algo indiferente.

Este quadro é compatível com o que já foi apresentado na fundamentação teórica. José Manoel Esteve, em suas pesquisas

publicadas pela primeira vez em 1999, sobre a saúde do professor, relata que o estresse e o *burnout* eram apontados como os principais problemas entre a classe docente naquela época, com implicações como o absenteísmo por doença e até mesmo abandono da profissão (ESTEVE, 1999).

Observou-se nas respostas às questões 6 a 10, que quase todos os professores levam trabalho para casa, geralmente trabalhando de 1 a 6 horas por dia em casa. Para 80% dos respondentes, isso acarreta redução nas horas de lazer, sendo algo desgastante. 60% dos respondentes afirmam que é prazeroso trabalhar em casa, mas 66% afirmam que interfere e 54% afirmam que há prejuízo aos relacionamentos familiares. Constatou-se que o adoecimento docente resulta do excesso de horas trabalhadas, e não da demanda intelectual (14/15 dos respondentes). Todos os respondentes percebem que existe relação entre as atividades docentes (tanto em casa quanto na UFSC, sem distinção) e o adoecimento e ausência do professor ao trabalho. O estresse foi o resultado mais apontado pelos respondentes, como consequência da demanda excessiva.

Em continuidade à análise para alcance do terceiro objetivo específico, as respostas às questões 11, 12, 13 e 16 e seus respectivos subitens, são utilizadas para identificar os tipos de atividades exercidas pelos docentes, e o quanto estas podem ser prazerosas ou desgastantes ao terem andamento em horário estendido pelos professores.

A **questão 11** é: “A Universidade está apoiada no tripé Pesquisa, Ensino e Extensão, porém as atividades de cada um desses três campos são bem diversificadas. Você poderia sugerir algumas que não estejam citadas a seguir? Pesquisa: elaboração de projetos para órgãos de fomento; submissão e acompanhamento junto aos órgãos de fomento; pesquisa propriamente dita; relatórios do andamento da pesquisa; orientação e acompanhamento do trabalho dos bolsistas; emissão de relatórios dos bolsistas; controle financeiro da aplicação dos recursos; publicação de artigos dos resultados da pesquisa; reuniões com o grupo de pesquisa.”

Foram sugeridas como atividades de pesquisa, que não estavam listadas acima:

- a) “Orientação de TCC” – esta atividade é normalmente vista como associada ao ensino, mas foi apontada por uma respondente como atividade de pesquisa, em função de serem efetivamente realizadas pesquisas pelos alunos, com participação dos professores. Efetivamente, esta atividade

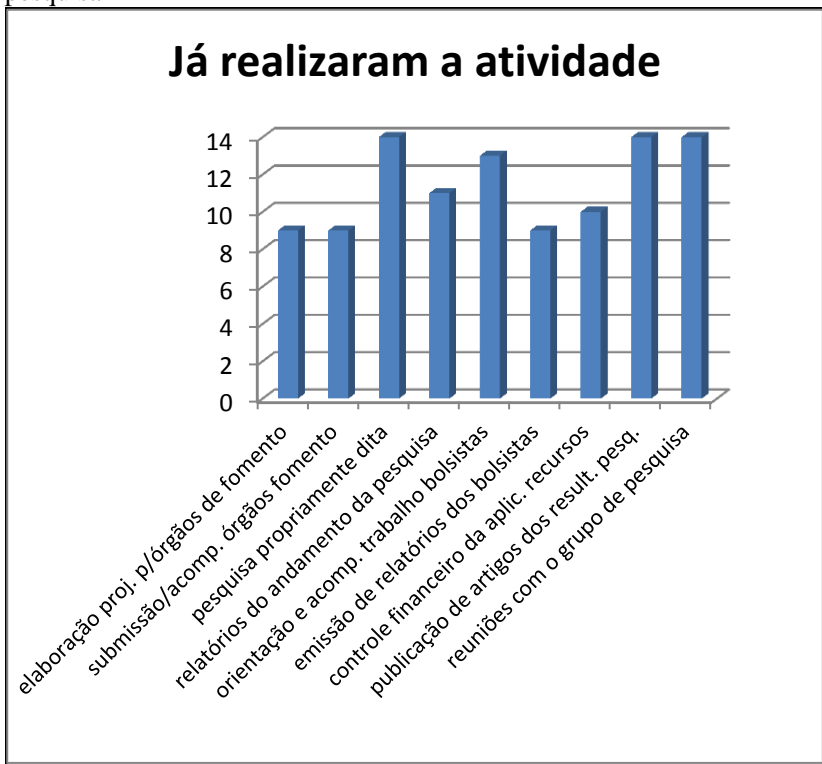
- pode ser enquadrada juntamente com a “orientação e acompanhamento do trabalho dos bolsistas”;
- b) “Análise de processos de pesquisa no departamento” – esta atividade tem cunho eminentemente administrativo, mas é essencial ao andamento das pesquisas propostas pelos professores, tendo sido indicada por dois respondentes;
  - c) “Reestruturação de cursos” – esta atividade, apontada por um respondente como sendo relacionada à pesquisa, na verdade constitui-se uma atividade administrativa muito mais associada ao ensino;
  - d) “Análise de conteúdo de disciplina” – esta atividade também tem cunho administrativo e está associada diretamente às atividades de ensino, ainda que as pesquisas sejam importantes para que o professor tenha o conhecimento necessário para executá-la;
  - e) “Intercâmbio” – esta atividade é eminentemente associada à pesquisa, sendo muito importante para o desenvolvimento de novas perspectivas pelos professores. Muitos novos conhecimentos são gerados;
  - f) “Apresentação dos trabalhos” – esta também é uma atividade de pesquisa, constituindo um dos resultados esperados em termos de divulgação. Muitas vezes a apresentação é parcial, por meio de um resumo ou pôster;
  - g) “Escrita de livros” – as pesquisas muitas vezes resultam em conhecimentos extensos, que podem gerar livros inteiros, ao invés de artigos;
  - h) “Emissão de parecer para revista e para agência de fomento” – os projetos de pesquisa são avaliados por pareceristas, e o mesmo ocorre com artigos prontos, e nesse sentido a emissão de parecer também pode ser enquadrada como atividade de pesquisa.

Na continuidade da questão 11, foi feita a seguinte pergunta: “Dentre estas atividades, quais são aquelas que você desenvolveu?”

Conforme se observa no Gráfico 7, de todos os respondentes, apenas um (01) não fez pesquisa, nem publicou artigos com os resultados de pesquisas; apenas um (01) dos respondentes, também, não participou de reuniões com grupos de pesquisa; apenas dois (02) afirmaram que não orientavam bolsistas; apenas quatro (04) afirmaram que não fizeram relatórios de andamento das pesquisas; cinco (05 respondentes ou 33%) afirmaram que não fizeram controles financeiros

da aplicação dos recursos destinados a pesquisas; e seis (06 respondentes ou 40%) afirmaram que não elaboraram projetos de pesquisa, nem submeteram projetos a órgãos de fomento, nem emitiram relatórios de bolsistas. A partir desses dados, observa-se que a quase totalidade dos respondentes realiza ou já realizou pesquisas, publicações de artigos, orientações de bolsistas e reuniões com grupos de pesquisa.

Gráfico 7: Número de respondentes que já realizaram as atividades de pesquisa



Fonte: Dados primários

Estas atividades também constituem a base da resposta à pergunta seguinte, dentro da questão 11, associada à pesquisa, que foi: “Quais se caracterizam como ‘intensivas em conhecimento?’” Esta já foi tratada no item 4.3, apontando a pesquisa propriamente dita, a publicação de artigos e a orientação de bolsistas como principais atividades intensivas em conhecimentos, relacionadas à pesquisa.

A última pergunta da questão 11 associada à pesquisa foi: “Dentre essas atividades, quais são as mais estressantes e por que?”

Conforme se observa no Gráfico 8, apenas um respondente considerou que todas as atividades envolvidas em pesquisa são estressantes, mas essa resposta foi justificada em função de serem *“feitas sob muita pressão, por uma demanda de produtividade, para atender a pontuação imposta pela Capes ou pela própria Universidade. Então fica tudo sob extrema pressão, não deixando espaço ao prazer de publicar, só a obrigação”*.

Além do respondente mencionado, observa-se que outros cinco (05) respondentes consideraram que a emissão de relatórios de acompanhamento da pesquisa é uma atividade estressante; outros três (03) consideraram estressante a orientação de bolsistas, os controles financeiros e a publicação de artigos.

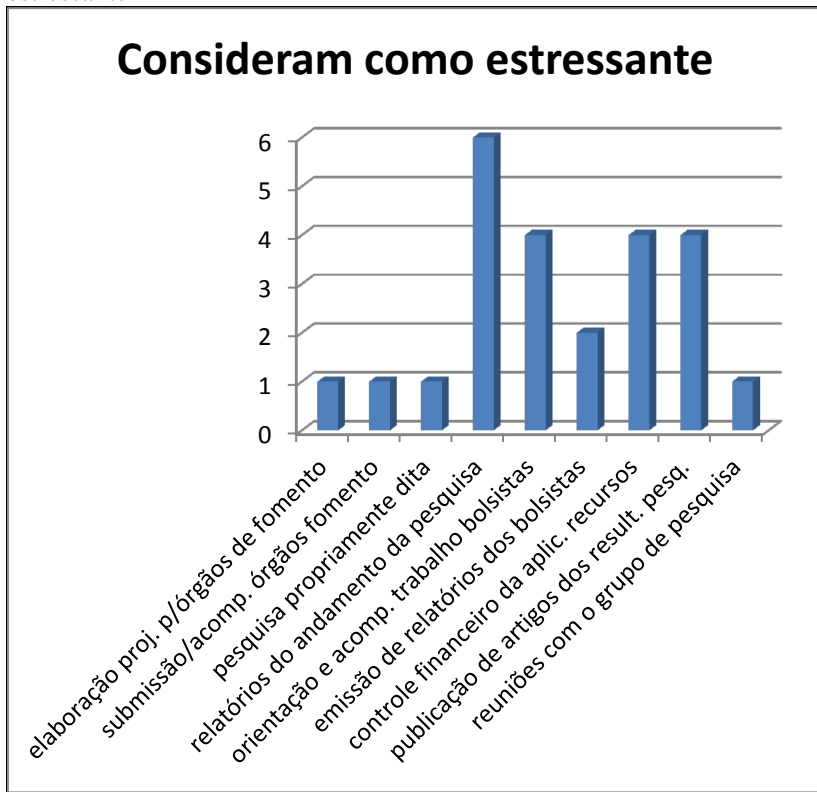
De uma forma geral, a pesquisa e as atividades correlacionadas não são consideradas como estressantes, pela maioria dos respondentes. Um dos depoimentos é bastante representativo disso: *“Eu não considero que elas sejam estressantes em si mesmas, elas podem se tornar estressantes quando existem outras atividades concorrentes, e você tem que dar conta de muita coisa ao mesmo tempo. O problema é a demanda em excesso, a sobrecarga de trabalho, porque as atividades em si, são prazerosas, me dão muito prazer”*. Outro respondente afirma que *“O que estressa são os prazos e não a atividade em si”*.

O mesmo ocorre em relação especificamente à publicação de artigos, pois todos os respondentes que a mencionaram fizeram ressalvas, atribuindo o estresse à demanda, e não à publicação em si. Depoimentos representativos são os seguintes: *“Publicação, por causa da forma que tem que ser publicada, e da dificuldade da gente conseguir colocar aqueles resultados que a gente conseguiu, numa forma que seja aceita pelas revistas”*.

Outro respondente afirmou: *“Publicação. Para produzir um trabalho acadêmico, há toda uma demanda de tempo, de trabalho, todo um estresse. E ainda a gente fica refém de como aquilo vai ser aprovado ou não. Se mandas um artigo para uma revista qualis A, vais esperar 2 anos, pra te responder, e ainda a resposta pode ser negativa. Isso é angustiante”*.

Em função do que foi respondido até aqui, conclui-se que a pesquisa não é estressante, mas sim as condições em que ela é executada, em função das demandas excessivas.

Gráfico 8: Número de respondentes que consideram a pesquisa estressante



Fonte: Dados primários

A questão 11 tem continuidade, tratando das atividades de ensino, com a seguinte pergunta: Você poderia sugerir algumas atividades que não estejam citadas a seguir? Ensino de graduação: preparação de material para as aulas; correção de provas e trabalhos; atendimento a alunos; atualização dos conteúdos e acompanhamento da evolução científica da disciplina; controles das atividades de ensino (plano de ensino, relatórios, atividades em sala de aula, controle de frequência, Moodle,...etc.); recuperação de aulas, notas e conteúdo.

Foram sugeridas como atividades de ensino de graduação, que não estavam listadas acima:

- a) reunião de fases, além de reuniões extras por questões especiais, por falta de compreensão da comunidade que pensa

que o mundo está para servi-los – as reuniões de fases não são comuns a todos os cursos da UFSC;

- b) atualização das práticas pedagógicas – este aspecto é muito importante no ensino superior, mas é pouco observado entre as práticas dos docentes;
- c) orientação de alunos – esta atividade tem se tornado muito relevante, especialmente em função do crescimento no número de alunos após a adoção da educação a distância;
- d) atividades de educação a distância – esta atividade também não é comum a todos os cursos da UFSC, pois nem todos têm turmas de graduação a distância. Entretanto, constitui-se em elemento adicional na carga de trabalho dos professores.

A próxima pergunta, ainda dentro da questão 11, é “Dentre estas atividades, quais são aquelas que você desenvolveu?” Dentre as atividades que estavam listadas anteriormente às quatro proposições acima, todos os respondentes afirmaram que executam todas as atividades. Apenas cinco deles responderam que existe uma ressalva, pois não utilizam o Moodle, mas esta ferramenta foi apenas enumerada entre os exemplos de atividades relacionadas ao controle das atividades de ensino, e todos executam tais atividades de controle.

A pergunta seguinte, também dentro da questão 11, é “Quais se caracterizam como ‘intensivas em conhecimento’?”

Esta questão já foi analisada no item 4.3, constatando-se que a atualização dos conteúdos e acompanhamento da evolução científica da disciplina foi a atividade mais votada (12 respondentes ou 80% deles), seguida da preparação de material para as aulas (10 respondentes ou 66,6% deles), atendimento aos alunos (7 respondentes ou 46,6% deles) e correção de provas e trabalhos (6 respondentes ou 40% deles), como principais atividades intensivas em conhecimentos.

O questionamento seguinte, também dentro da questão 11, é “Dentre essas atividades, quais são as mais estressantes e por que?”

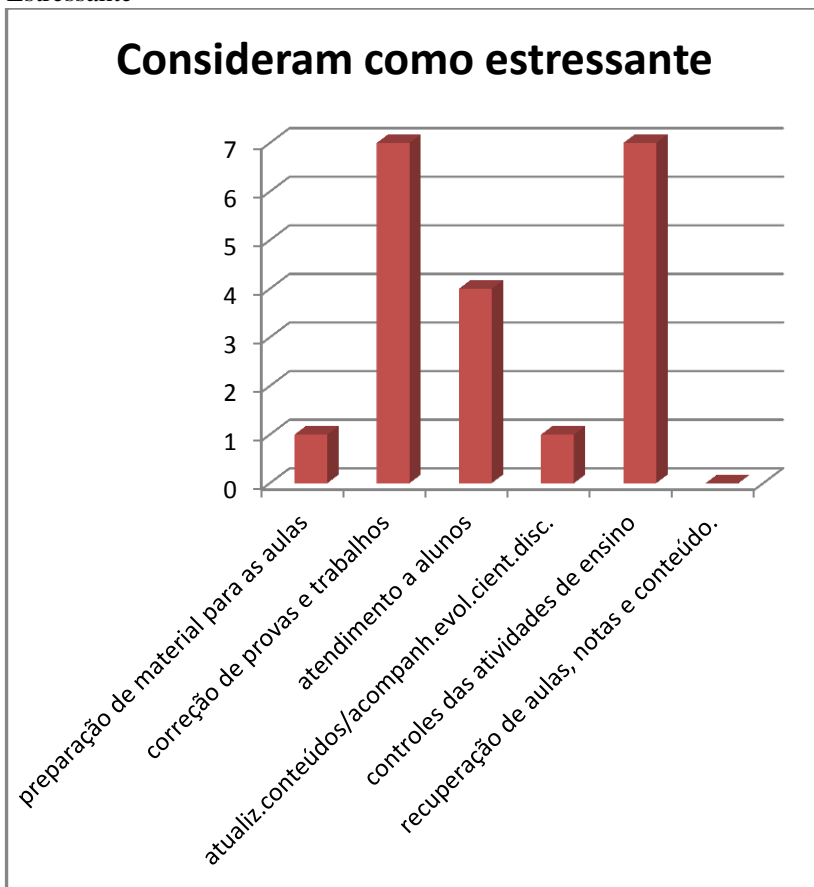
Conforme se observa no gráfico 9, tanto a “correção de provas e trabalhos”, quanto os “controles das atividades de ensino (plano de ensino, relatórios, atividades em sala de aula, controle de frequência, Moodle,...etc.)”, foram apontados por sete respondentes (7 ou 46,6% deles) como atividades estressantes. O “atendimento aos alunos” foi apontado por (4 respondentes), enquanto a “preparação de material para as aulas” e a “atualização dos conteúdos e acompanhamento da evolução científica da disciplina” foram apontadas apenas por um (1)



respondente. Dentre as justificativas para tais respostas, destacaram-se as seguintes:

É estressante o “*controle de frequência e notas, porque os alunos nunca estão satisfeitos, não admitem não tirar nota boa*”. O mesmo respondente também classificou como estressante a aplicação e correção de provas e trabalhos produzidos pelos alunos.

Gráfico 9: Número de respondentes que consideram o ensino de grad. Estressante



Fonte: Dados primários

Outro respondente afirmou que é estressante a “*preparação de material para as aulas, porque há necessidade de acompanhamento das novas tecnologias, e das novas publicações. É necessário estar o*

*máximo possível, atualizado. É uma tensão gigante, porque a própria turma exige isso, eles já vêm muito bem informados pela internet”.*

Mais um respondente julgou estressantes o “atendimento a alunos, e a correção de provas e trabalhos, principalmente porque o número de alunos é elevado, e a relação de provas e trabalhos é diretamente proporcional”.

Pode-se observar que as atividades consideradas como as mais intensivas em conhecimentos (“preparação de material para as aulas” e a “atualização dos conteúdos e acompanhamento da evolução científica da disciplina”), não são necessariamente estressantes (1 respondente).

Dando continuidade à questão 11, foram apresentados os questionamentos relativos às atividades de ensino em pós-graduação. Nesse sentido, a primeira pergunta foi: Você poderia sugerir algumas que não estejam citadas a seguir? Orientação, participação em bancas, pesquisas, aulas.

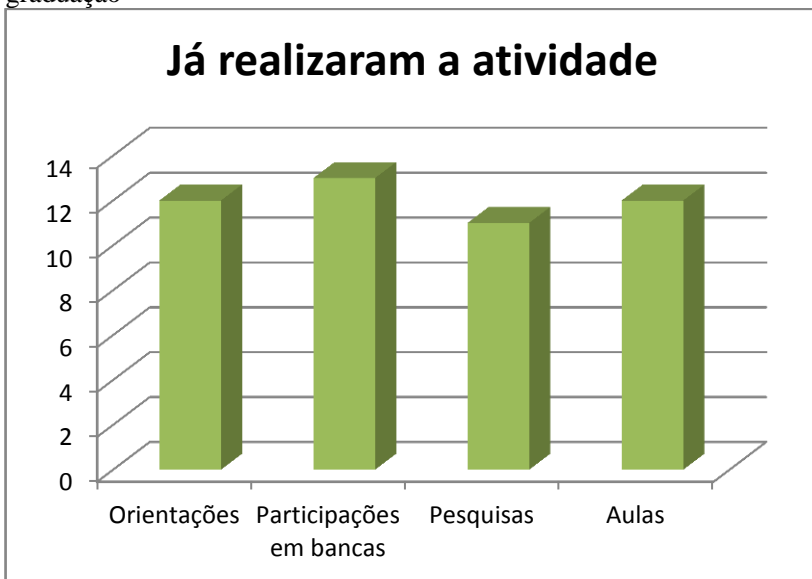
Dentre as atividades apontadas pelos respondentes, estão as seguintes:

- a) Preparação de aulas;
- b) Reuniões de colegiado do curso;
- c) Participação em eventos científicos;
- d) Correções de atividades das disciplinas;
- e) Comissões de seleção de bolsistas;
- f) Participação em programa de acompanhamento de egressos;
- g) Organização de eventos científicos;
- h) Acompanhamento da legislação referente a pesquisa e orientação; e
- i) Comissão de seleção para ingresso de alunos.

De todas estas, as quatro primeiras atividades são comuns a todos os professores que lecionam em programas de pós-graduação, e devem efetivamente passar a ser consideradas em futuras pesquisas semelhantes a esta. A participação dos respondentes é retratada no Gráfico 10, onde se observa que onze (11 ou 73,33%) respondentes declararam participar de todas as atividades, e outros dois respondentes não são professores em pós-graduações.

Conforme analisado no item 4.3, a quase totalidade de professores que realizam atividades de ensino em pós-graduações, consideram tais atividades como intensivas em conhecimentos.

Gráfico 10: Número de respondentes que já realizaram ensino de pós-graduação



Fonte: Dados primários

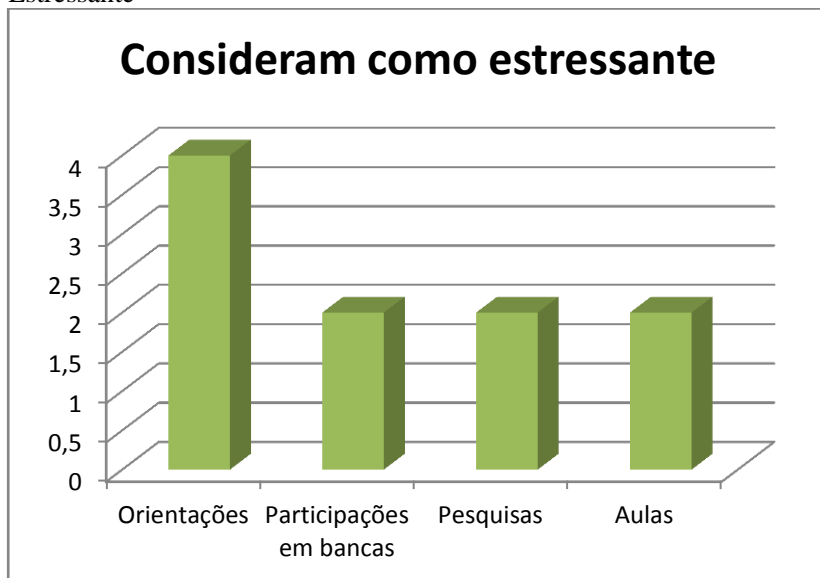
Em contrapartida, o gráfico 11 apresenta um número bastante inferior de professores que consideram as atividades relacionadas ao ensino de pós-graduação como estressante. A atividade considerada mais estressante, nesse caso, foi a orientação (4 respondentes).

Como justificativa para considerar a orientação como atividade estressante, destaca-se a seguinte resposta: “A orientação, em especial de mestrado e de doutorado, tem um certo nível de estresse, quando o aluno não corresponde, quando desaparece ou se torna evasivo. Quando o aluno não faz o que foi combinado fazer, quando o aluno vem com desculpas evasivas e fúteis que não correspondem à verdade. (...) A orientação tem muito disso”.

Ainda relacionado à orientação, o seguinte depoimento é bastante representativo: “Na área em que eu atuo, que é a contabilidade, é a escrita, o momento de fazer com que este sujeito consiga concatenar as ideias e produzir um texto para emitir uma opinião frente a um posicionamento. Este é um momento bastante estressante, porque primeiro você precisa ensiná-lo a escrever, a decodificar as ideias, para depois ter um tempo de apropriação, e tudo isso leva um tempo enorme, isso é desgastante demais.”

Tendo levantado as atividades de pesquisa, ensino de graduação e ensino de pós-graduação, apresentam-se a seguir as informações referentes a extensão.

Gráfico 11: Número de respondentes que consideram ens. Pós-grad. Estressante



Fonte: Dados primários

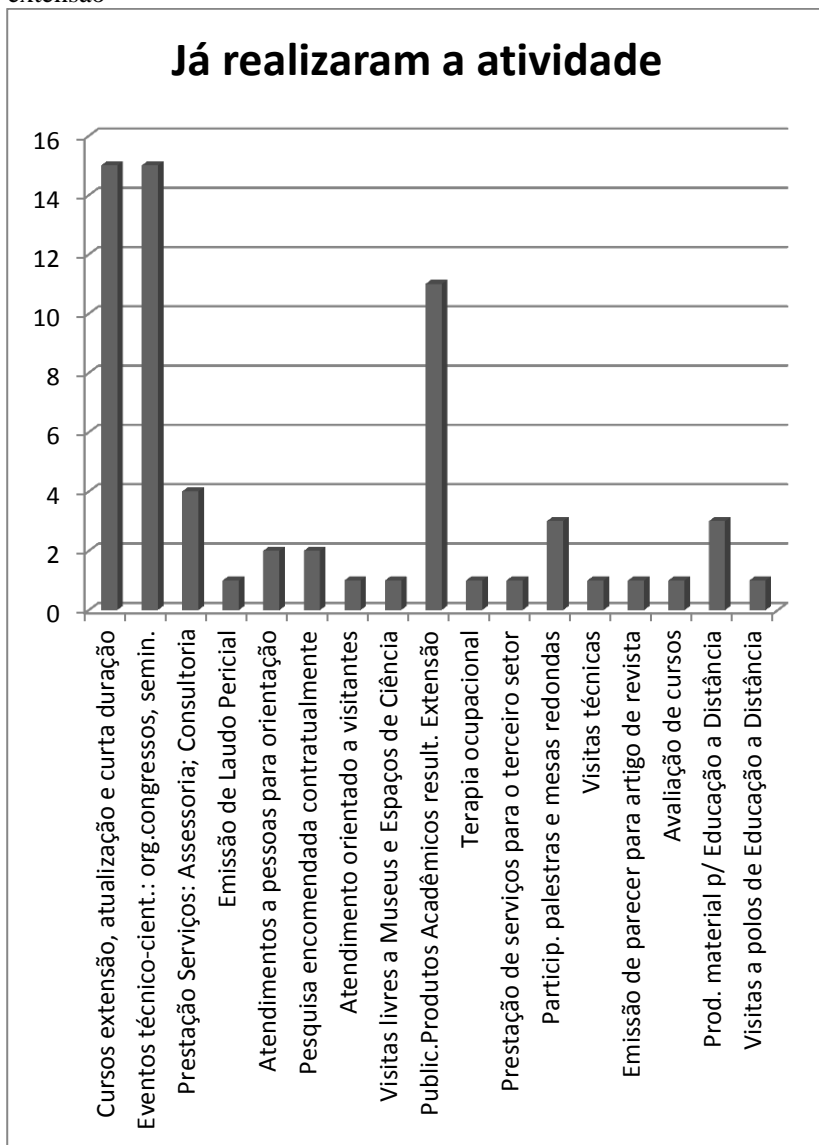
As atividades de extensão inicialmente apresentadas foram: Extensão – cursos de extensão, difusão cultural, atualização e temáticos de curta duração; Eventos técnico-científicos: organização de congressos, colóquios, encontros, seminários, ciclos de debates, simpósios, mesas redondas, conferências e similares, dia de Campus, oficinas e workshops; Eventos artístico-culturais: concertos, oficinas, exposições, mostras, salões, espetáculos, festivais, recitais, shows e similares; Prestação de Serviços: Assessoria; Curadoria; Assistência a pacientes internados (Médica, Odontológica, Psicológica, Fisioterápica ou de Terapia Ocupacional); Atendimento Ambulatorial (Médico, Odontológico, Psicológico Fisioterápico ou de Terapia Ocupacional); Fonoaudiologia; Assistência Social; Enfermagem; Nutrição); Atendimento Veterinário Clínico ou Cirúrgico em Unidades Hospitalares; Atendimento Veterinário Ambulatorial; Exames e Laudos Laboratoriais na Área de Saúde; Emissão de Laudo Pericial; Exames e

Laudos realizados por laboratórios que oferecem serviço permanente: análise de solos, exames agronômicos e botânicos, análise farmacológica, qualidade de produtos, etc; Atendimentos a pessoas para orientação ou encaminhamento de questões jurídicas ou judiciais; Atendimento às questões agrárias (assentamentos, reforma agrária, capacitação de recursos humanos, assistência técnica, planejamento do desenvolvimento local sustentável, organização rural, comercialização, agroindústria, gestão de propriedade e/ou organizações, educação rural); Pesquisa encomendada contratualmente; Restauração de Bens (Contratos de prestação de serviços para restauração de bens); Atendimento orientado a visitantes em Museus, Centros e Espaços de Ciência e Tecnologia (visitas recebidas e orientadas em museus, centros de memória, jardim botânico, estação ecológica, observatório, planetário, museu de ciência, mostras, laboratórios, etc); Visitas livres, não orientadas a Museus, Centros e Espaços de Ciência e Tecnologia; experiências-piloto, modelos e campanhas; Publicações e Produtos Acadêmicos: Produção de publicações e de produtos acadêmicos advindos de atividades de extensão (difusão, divulgação social, cultural artística, científica ou tecnológica).

Observa-se que são muitas as atividades que podem ser enquadradas como extensão. Ainda assim, foi solicitado que os respondentes indicassem outras. Incluindo as indicações, a realização de atividades de extensão ficou distribuída conforme se observa no gráfico 12. Observa-se um grande destaque nas atividades de “Cursos de extensão, difusão cultural, atualização e temáticos de curta duração” (15 respondentes), “Eventos técnico-científicos: organização de congressos, colóquios, encontros, seminários, ciclos de debates, simpósios, mesas redondas, conferências e similares, dia de Campus, oficinas e workshops” (15 respondentes) e “Produção de publicações e de produtos acadêmicos advindos de atividades de extensão” (11 respondentes).

As mesmas atividades de extensão que foram apontadas como as mais realizadas, também foram consideradas as mais intensivas em conhecimentos, destacando-se “Cursos de extensão, difusão cultural, atualização e temáticos de curta duração” (14 respondentes), “Eventos técnico-científicos: organização de congressos, colóquios, encontros, seminários, ciclos de debates, simpósios, mesas redondas, conferências e similares, dia de Campus, oficinas e workshops” (9 respondentes) e “Produção de publicações e de produtos acadêmicos advindos de atividades de extensão” (7 respondentes).

Gráfico 12: Número de respondentes que já realizaram atividades de extensão



Fonte: Dados primários

Conforme se observa no gráfico 13, as atividades de extensão foram consideradas pouco estressantes, havendo destaque para “Eventos técnico-científicos: organização de congressos, colóquios, encontros, seminários, ciclos de debates, simpósios, mesas redondas, conferências e similares, dia de Campus, oficinas e workshops” (6 respondentes). Um depoimento que explica este padrão de resposta é o seguinte: “*A participação em evento técnico científico exige toda uma demanda burocrática de afastamento; antes de viajar exige toda uma função que tem que ser montada, para deixar os alunos com atividades durante a ausência, e a própria demanda física*”.

O baixo número de respondentes apontando as atividades de extensão como estressantes é justificado por um depoimento que parece resgatar o padrão anterior de respostas: “*Novamente, a resposta é a mesma, não é a atividade em si que estressa, muito pelo contrário, mas a angústia de perceber que precisa estar em dois lugares ao mesmo tempo e não consegue, é que judia. É sempre o excesso de trabalho e a sensação de incapacidade que nos ronda, que causa um estresse agudo. A gente fica angustiado e cansa física e mentalmente, por saber que tem tanta coisa pra fazer; quer e precisa descansar um pouco, mas agora não pode, porque agora tem aquele compromisso, ou aquela tarefa. É esgotante*”.

Houve algumas respostas negativas quanto ao estresse. Por exemplo, um respondente afirmou: “*Nenhuma. Muito pelo contrário, porque nessas atividades em que você se relaciona com o entorno de instituições e com outros espaços da universidade, a gente tem um ganho substancial, porque você leva uma parte do conhecimento, mas você encontra a materialidade e a objetividade de conhecimento que às vezes você desconhece. Eu penso que é no campo da extensão que você consegue uma apropriação efetiva da realidade entre a teoria e a prática*”.

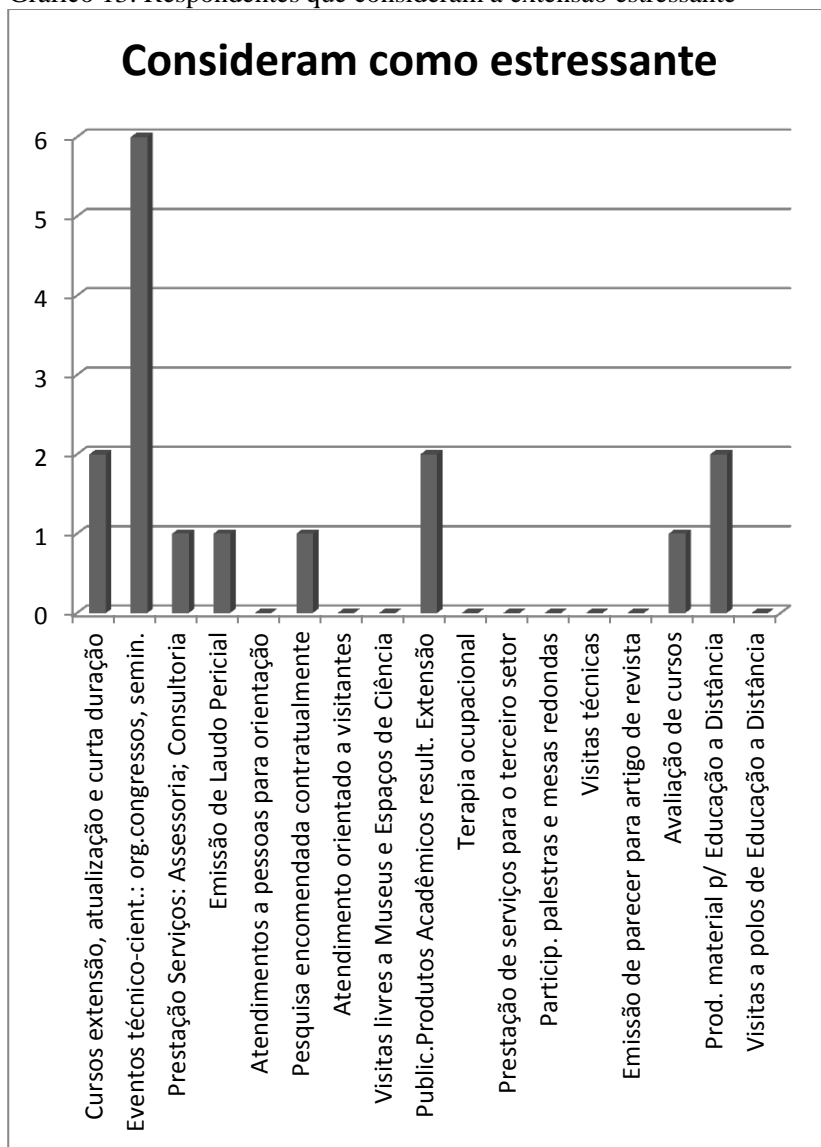
Outro respondente afirma que “*extensão não tem estresse; a gente faz porque quer*”.

Dentre as atividades de extensão que foram consideradas estressantes, destaca-se também a “*emissão de laudo pericial, super estressante porque exige conhecimento e imparcialidade*”.

Mais uma declaração merece destaque: “*Eu considero que todas elas podem ser estressantes ou não, em função da pressão que é exigida; caso não haja pressão, essas atividades não estressam. A organização de eventos é o que eu diria que é mais estressante, os cursos de especialização que são ministrados nos fins de semana, nos*

*vão a sensação de que a semana emenda uma na outra, dá a sensação de não descanso”.*

Gráfico 13: Respondentes que consideram a extensão estressante



Fonte: Dados primários



A questão 11 tem continuidade com as atividades administrativas, a respeito das quais foi solicitada a sugestão de outras que não estivessem listadas entre “emissão de pareceres, análise de processos, elaboração do PAD (Plano de Atividades do Departamento), elaboração ou avaliação de relatórios de progressão funcional, relatórios de pesquisa, relatórios de extensão, reuniões de departamento, bancas de seleção de professores em concurso público, fiscalização de projetos, emissão de pareceres de reconhecimento de diplomas, revalidação de disciplinas, processos disciplinares, coordenação de curso de graduação, coordenação de curso de pós-graduação, coordenação da câmara de pesquisa do departamento, coordenação da câmara de ensino do departamento, montagem e ajuste dos horários, distribuição de carga horária aos professores”. Os respondentes apontaram as seguintes atividades a serem acrescentadas:

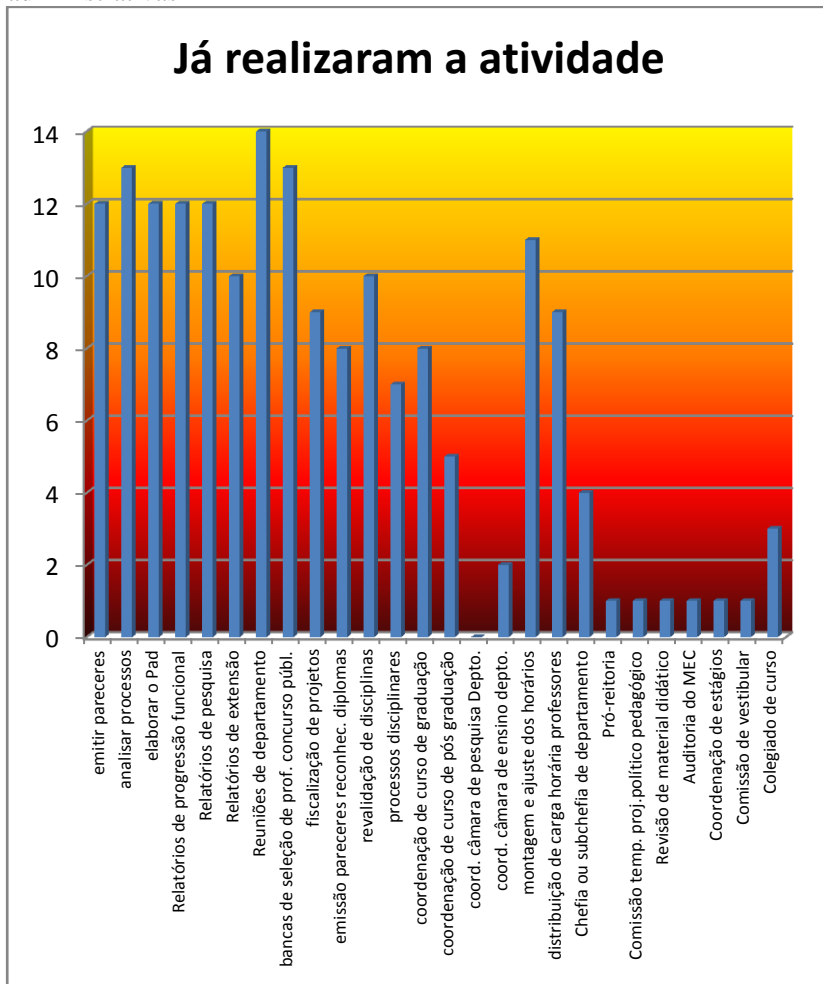
- a) Chefia ou subchefia de departamento;
- b) Pró-reitoria;
- c) Comissão temporária de projeto político pedagógico;
- d) Revisão de material didático;
- e) Auditoria do MEC;
- f) Coordenação de estágios;
- g) Comissão de vestibular; e
- h) Colegiado do curso.

A realização dessas atividades é apresentada no Gráfico 14.

É interessante observar que a maioria dos respondentes (8 ou mais) já realizaram grande parte das atividades administrativas destacadas inicialmente. Apesar de um respondente não ter apontado a participação em reuniões de colegiado de departamento, essa é uma atividade obrigatória a todos os professores. Pelo menos 75% dos respondentes já realizaram emissão de pareceres, análise de processos, elaboração do PAD, relatórios de progressão funcional, relatórios de pesquisa, reuniões de departamento e bancas de seleção de professores em concurso público.

O questionamento seguinte é quanto à atividade ser intensiva em conhecimentos. Conforme análise já apresentada no item 4.3, observa-se que a participação em bancas para seleção de professores foi a mais apontada (6 respondentes, correspondendo a 40%), seguida por relatórios de pesquisa e por emissão de pareceres de reconhecimento de diplomas (4 respondentes), como intensivas em conhecimentos.

Gráfico 14: Número de respondentes que já realizaram atividades administrativas

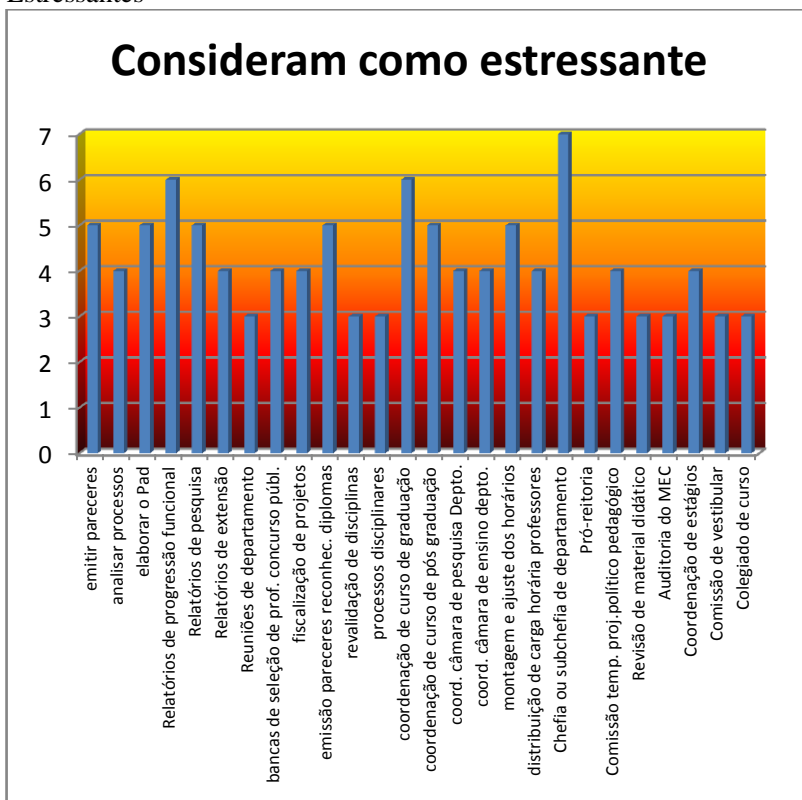


Fonte: Dados primários

O questionamento sobre o estresse das atividades administrativas levou às respostas apresentadas no gráfico 15. O destaque, nesse sentido, foi a atividade de chefia ou subchefia de departamento (7 respondentes), seguida por elaboração de relatórios de progressão funcional e por coordenação de curso de graduação (ambas apontadas

por 6 respondentes). Todas as demais atividades administrativas foram apontadas como estressantes, por pelo menos três respondentes.

Gráfico 15: Número de respondentes que consideram atividades admin. Estressantes



Fonte: Dados primários

Dentre os depoimentos apresentados pelos respondentes, destaca-se que *“o professor deveria estar isento das atividades administrativas”*.

Outro respondente afirma que todas as atividades administrativas são estressantes, *“porque não agrega valor e não é valorizado. É como serviço de casa: dá um trabalhão e, se faz certo, é isso mesmo, mas só se observa quando não foi feito”*.

Mais um respondente apontou como estressantes o *“relatório de pesquisa e de progressão funcional, porque as legislações são extremamente complicadas, é muita burocracia. Aí o relatório vai e volta, é extremamente desgastante”*.

Um professor afirmou que estressantes “*são as atividades que lidam com professores e alunos*”. Mais um depoimento interessante foi no sentido de que “*todas as atividades burocráticas no meu ponto de vista são estressantes, mas o PAD e a coordenação de estágio se destacam nesse quesito*”.

Com isto finalizou a análise da questão 11, apresentando todas as atividades de ensino, pesquisa, extensão e administrativas realizadas pelos respondentes, consideradas como intensivas em conhecimento e estressantes. Estas respostas são confrontadas nas análises das questões 12, 13 e 16, apresentadas a seguir.

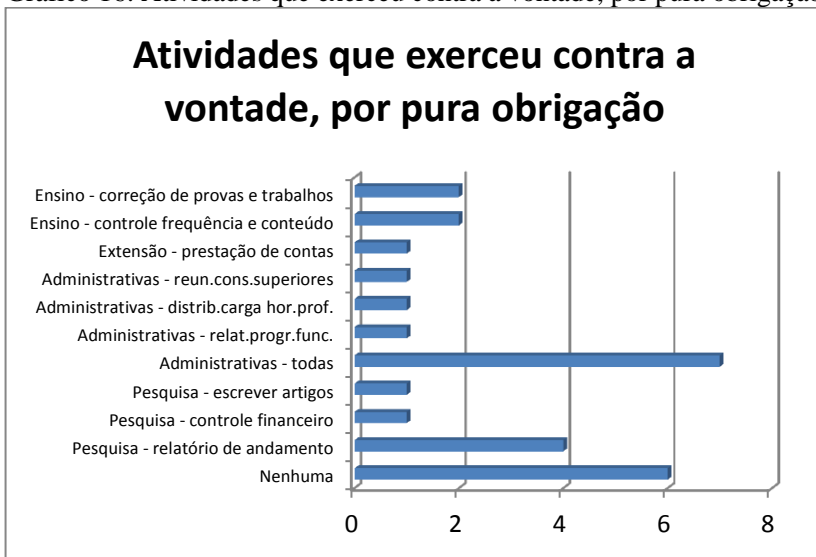
A **questão 12** é: “Resumindo, dentro de cada uma das áreas, quais as atividades que você exerceu contra a sua vontade e só fez por pura obrigação?”

As respostas a esta questão, sintetizadas no gráfico 16, apresentam uma razoável contradição. Sete respondentes afirmaram que todas as atividades administrativas foram feitas contra a vontade, ao passo que seis respondentes afirma que nenhuma atividade foi feita nessa condição. Foram apontados também o relatório de andamento de pesquisa (4 respondentes), as atividades de correção de provas e trabalhos (2 respondentes), os controles de frequência e conteúdo (2 respondentes) e mais seis atividades (1 respondente cada).

Um respondente afirmou que as atividades “*administrativas me dão muito desprazer, pois eu detesto. Todas as administrativas eu faço por obrigação*”.

Outro respondente foi bem representativo daqueles que afirmaram que não faziam atividade alguma por pura obrigação: “*Nenhuma delas, todas eu fiz porque eu quis. Mesmo a chefia do departamento, que eu considero a mais estressante, foi uma opção minha, eu queria passar por essa experiência para ver como era. Ninguém me empurrou a fazer nada*”.

Gráfico 16: Atividades que exerceu contra a vontade, por pura obrigação



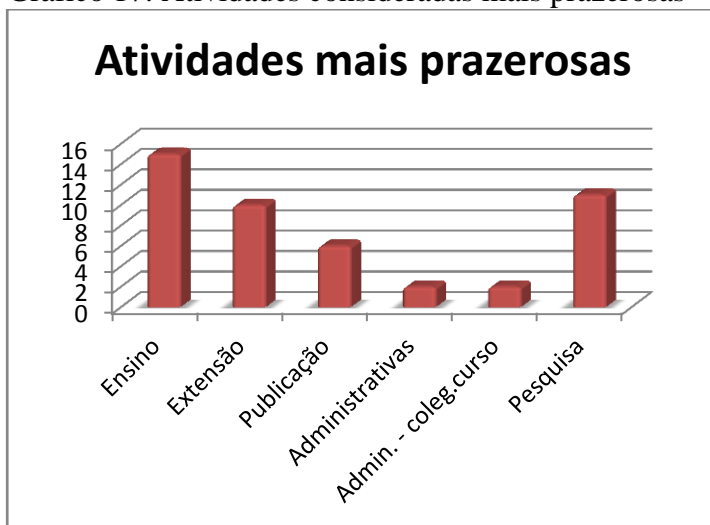
Fonte: Dados primários

A **questão 13** é: “Das atividades exercidas junto à Universidade, quais as que você considera mais prazerosas dentro de cada área?”

As respostas a esta questão foram sistematizadas no gráfico 17, onde se observa que todos os respondentes (100%) consideram o ensino, o contato com o aluno, como a atividade mais prazerosa. Onze respondentes (73% deles) apontaram a pesquisa, ao passo que dez respondentes (66% deles) apontaram a extensão como atividade prazerosa. Seis respondentes (40%) sentem prazer em trabalhar nas publicações, ao passo que as atividades administrativas e a participação em colegiado de curso foram apontadas por dois respondentes cada, como prazerosas.

É bem representativa a declaração de que *“as publicações me enchem de prazer, a docência em si também é algo que eu adoro, as atividades de capacitação de servidores da UFSC e mesmo no administrativo, ver o resultado positivo do meu trabalho na chefia de departamento me dão muito prazer. Ver que eu contribui para melhorar as condições de trabalho de todos do departamento, e não só de alguns poucos privilegiados”*.

Gráfico 17: Atividades consideradas mais prazerosas



Fonte: Dados primários

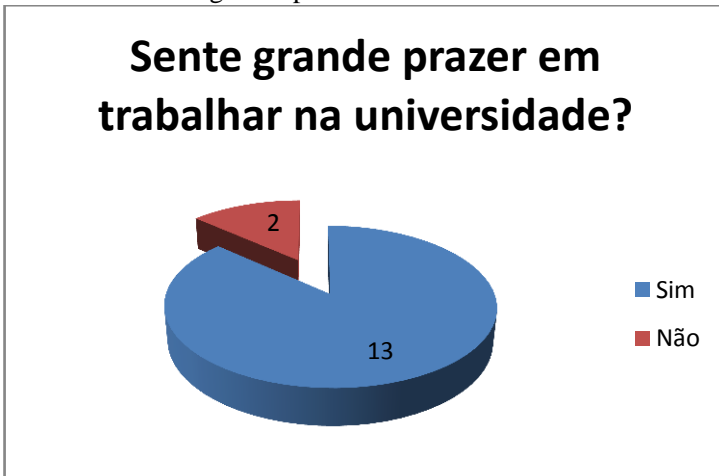
Outro respondente afirmou que “*o ensino de graduação está em primeira instância no nível de satisfação, porque você recebe os estudantes com uma vontade enorme de salvar o mundo, e apresenta os conhecimentos da sua área de atuação, e mostra como esses conhecimentos foram produzidos ao longo da história da humanidade*”.

Nesse mesmo sentido, um respondente apresentou de forma hierárquica, a afirmação de que “*em primeiro lugar vem o ensino, em segundo lugar está a pesquisa, em terceiro vêm as publicações, em quarto a extensão, e em quinto e último lugar vêm as administrativas*”.

A **questão 16** é: “Hoje, você pode afirmar que sente grande prazer em trabalhar na universidade?”

A resposta a esta questão pode ser visualizada no gráfico 18. A grande maioria dos respondentes (13 deles, ou 86,67%) afirma que sente grande prazer em trabalhar na universidade, e apenas dois deles (13,33%) afirmam que não sentem tal prazer.

Gráfico 18: Sente grande prazer em trabalhar na universidade?



Fonte: Dados primários

Associado ao prazer em executar as atividades de um professor universitário, está o interesse em continuar exercendo tal profissão, surgindo portanto a segunda parte da questão 16: “Se pudesse se aposentaria de imediato?”

A resposta a esta questão está sintetizada no gráfico 19, onde se observa que onze respondentes (73% do total) não teriam interesse em se aposentar imediatamente, mesmo que tivessem tal possibilidade. Quatro deles (27%) teriam interesse em se aposentar.

Ao confrontar esta resposta com a da parte anterior da mesma questão, observa-se que dois respondentes optariam por se aposentar, mesmo sentindo prazer no exercício da atividade docente. Entretanto, é expressivo o fato de que aproximadamente três quartos dos professores preferem continuar no exercício da atividade, apesar de todos os problemas apontados.

Apesar da LDB (BRASIL, 1996) apontar para o tripé composto por ensino, pesquisa e extensão como apoio para as IES, as atividades administrativas são igualmente importantes e regularmente exercidas por professores.

Gráfico 19: Se pudesse, se aposentaria de imediato?



Fonte: Dados primários

A análise das questões 11, 12, 13 e 16 permite observar que a gama de atividades exercidas pelos professores da UFSC é muito extensa, envolvendo as categorias de pesquisa, ensino de graduação e de pós-graduação, extensão e administração. Destas, a categoria considerada mais estressante foi a administrativa, ao passo que a mais intensiva em conhecimentos foi a pesquisa, apesar de haver opiniões no sentido de que algumas atividades são estressantes e outras proporcionam prazer, em cada uma das categorias. Ficou claro que o estresse, o adoecimento e as eventuais ausências ao trabalho são fruto da excessiva demanda por trabalho, que ocasiona sobrecarga. As atividades mais intensivas em conhecimento, em geral são as que mais proporcionam prazer aos professores, e somente são estressantes quando exercidas sob pressão.





## 5 CONCLUSÃO

O estudo de caso realizado para a estruturação desta dissertação, teve por objeto os professores da Universidade Federal de Santa Catarina, sendo realizadas quinze entrevistas semiestruturadas para identificar a relação entre as atividades intensivas em conhecimentos e a ausência involuntária dos docentes ao trabalho, sendo o número de entrevistados limitado pelo método da saturação. Foram entrevistados doze homens e três mulheres, sendo quatorze doutores e um mestre.

Em resposta ao primeiro objetivo específico, observou-se que poucos professores se afastam das atividades regulares da UFSC para tratamento de saúde, e quando o fazem ficam o mínimo possível afastados, tendo dificuldade em admitir tal ocorrência, como se houvesse uma culpa por adoecer e não estar trabalhando. Dentre os agentes causadores de doenças ocupacionais, o estresse foi o mais citado pelos respondentes, principalmente em decorrência da excessiva demanda por produtividade e pelas mazelas dos relacionamentos no trabalho, tanto com alunos quanto com servidores e os demais professores. Também foi possível concluir que as atividades intensivas em conhecimentos somente provocam adoecimento ocupacional quando são executadas sob muita pressão, em condições estressantes, uma vez que é o tipo de atividade que mais proporciona prazer aos professores.

Ao buscar o segundo objetivo específico, observou-se que existe competição entre os professores, mas não associada à progressão, e sim a poder, vaidade ou destaque, obtenção de espaço, produtividade e sobrevivência. Os professores, em sua maioria (2/3), não se sentem afetados por tal competição. Por outro lado, a quase totalidade (13/15) dos professores leva trabalho para casa, trabalhando normalmente em horário estendido, sofrendo desgaste com isso. Dessas atividades, grande parte é considerada como intensiva em conhecimentos, destacando-se a pesquisa, a publicação de artigos, a orientação, a atualização de conteúdos para disciplinas, a preparação de materiais para as aulas, a participação em bancas, a realização de cursos de extensão, a organização e a participação em congressos. Dessas atividades, observa-se que existe muita demanda, mas que esta não é necessariamente vinculada à progressão, até porque as atividades extrapolam o mínimo requerido para a progressão. A grande demanda está fortemente associada à permanência do professor nos programas de pós-graduação *strictu sensu*, principalmente pela necessidade de pesquisar e publicar artigos, além de ministrar disciplinas e orientar alunos de graduação e de

pós-graduação. A progressão não chega a ser motivadora, a não ser para professores novos, ainda em estágio probatório, e para alguns que sejam mais propensos a se acomodar. Em suma, algumas das atividades intensivas em conhecimentos, executadas por professores, tornam-se desgastantes não necessariamente pelos processos de progressão funcional, mas pela exigência delas para permanência do professor em programas de pós-graduação strictu sensu.

No atingimento do terceiro objetivo específico, constatou-se que apesar da LDB (BRASIL, 1996) apontar para o tripé composto por ensino, pesquisa e extensão como apoio para as IES, as atividades administrativas são igualmente importantes e regularmente exercidas por professores. Uma primeira análise permitiu observar que a gama de atividades exercidas pelos professores da UFSC é muito extensa, envolvendo as categorias de pesquisa, ensino de graduação e de pós-graduação, extensão e administração. Destas, a categoria considerada mais estressante foi a administrativa, ao passo que a mais intensiva em conhecimentos foi a pesquisa, apesar de haver opiniões no sentido de que algumas atividades são estressantes e outras proporcionam prazer, em cada uma das categorias. Ficou claro que o estresse, o adoecimento e as eventuais ausências ao trabalho são fruto da excessiva demanda por trabalho, que ocasiona sobrecarga. As atividades mais intensivas em conhecimento, em geral são as que mais proporcionam prazer aos professores, e somente são estressantes quando exercidas sob pressão.

Uma atividade importante como a docência merece ser administrada de uma forma mais humana, menos orientada para as avaliações quantitativas de produtividade. A solução para o problema do adoecimento e absentismo dos professores universitários passa pela valorização da categoria e por pesados investimentos na área. É importante que aumente substancialmente o número de docentes e a sua remuneração, reduzindo a proporção de alunos por professor e a carga horária de trabalho, desvinculando tanto a progressão quanto a permanência do professor nos programas de pós-graduação e a sua remuneração, de critérios puramente quantitativos, conforme se observa na atualidade.

Talvez fosse mais interessante que os professores tivessem a liberdade de escrever bons livros didáticos, ao invés de elaborar uma grande quantidade de artigos para publicação em periódicos indexados, meramente para obter a pontuação estipulada pela Capes. Certamente seria muito mais salutar, se os professores universitários pudessem dedicar seus fins de semana à família e ao lazer, ao invés de se

dedicarem ao trabalho em seu próprio domicílio. Nesse sentido, a infraestrutura das universidades deve ser propícia para a realização de leituras, escritas e correções, um ambiente mais silencioso e tranquilo do que se tem observado atualmente. O espaço acadêmico precisa ser repensado, assim como a atuação dos diversos atores da criação e disseminação do conhecimento científico.

Por conta desse questionamento, podem ser sugeridos diversos temas para estudos a serem empreendidos futuramente.

### **5.1 Recomendações para estudos futuros**

Dentre as recomendações que surgem a partir do estudo realizado, destacam-se as seguintes questões, que podem nortear estudos futuros:

- a) Como pode evoluir o processo de criação e transmissão de conhecimentos, a fim de que não seja desgastante para os profissionais dessa área?
- b) Quais os requisitos para a profissionalização da administração de instituições de ensino superior, a fim de que não se desvirtue o trabalho do professor?
- c) Como estabelecer a proporção ideal de alunos por professor, para que a docência seja uma atividade salutar?
- d) De que forma os professores universitários podem ser estimulados a gerar novos conhecimentos?



## REFERÊNCIAS

ABECKER, Andreas et al. Enabling Workflow-Embedded OM Access With the I Toolkit. In: DIENG-KUNTZ, Rose; MATTA, Nada (orgs.): **Knowledge Management and Organizational Memories**. Kluwer Academic Publishers, 2002.

ABMES – **Associação Brasileira de Mantenedoras de Ensino Superior**. Disponível em: <<http://abmes.org.br/abmes/noticias/detalhe/id/28>> Acesso em: 26 out. 2011.

ALMEIDA, M. S. **Elaboração de projeto, TCC, dissertação e tese: uma abordagem simples, prática e objetiva**. São Paulo: Atlas, 2011.

ALMEIDA, M. S.; FREITAS, C. R.; SOUZA, I. M. **Gestão do Conhecimento para tomada de decisão**. São Paulo: Atlas, 2011.

ALVESSON, M. **Knowledge Work and Knowledge-Intensive Firms**. Oxford University Press, 2004.

\_\_\_\_\_. Knowledge work: ambiguity, image and identity. **Human Relations**, vol. 54, p. 863–886. Sage Publications, 2001.

AMA – American Medical Association. **Guia essencial de depressão**. São Paulo: Aquariana, 2002.

ANDERSON, J. R. **Psicologia cognitiva e suas implicações experimentais**. Rio de Janeiro: LTC, 2004.

ARENDDT, H. **A condição humana**. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 1995.

ARGOTE, Linda. Reflections on two views of managing learning and knowledge in organizations. **Journal of Management Inquiry**, vol. 14, n. 1, p. 43-48, 2005.

ARTMAN, Henrik; GARBIS, Christer. **Situation Awareness as Distributed Cognition**. Department of Communication studies, Linköping University, Sweden. 2013.

ATKINSON, R. L. et al. **Introdução à psicologia de Hilgard**. Porto Alegre: Artmed, 2002.

BARBETTA, P. A. **Estatística aplicada às ciências sociais**. 7 ed. Florianópolis: Ed. da UFSC, 2008. 315p. (Didática) ISBN 9788532803962

BASTOS, A. V. B. Comprometimento no trabalho: os caminhos da pesquisa e os seus desafios teórico-metodológicos. In: TAMAYO et al. **Trabalho, Organização e Cultura**. São Paulo: Cooperativa de Autores Associados, 1997.

BATISTA, Analía Soria; CODO, Wanderley. Crise de identidade e sofrimento. In CODO, W. (coord) **Educação: carinho e trabalho**. Rio de Janeiro: Vozes, 2006.

BEYER, J.; NIÑO, D. Culture as source, expression and reinforce of emotions in organizations . In. PAYNE, R.; COOPER, C. L. **Emotions at work: theory, research and applications for management**. Chichester: John Wiley & Sons, 2001. p.173-198.

BHARGAVA, P. How to make India a knowledge-based society. **Futures**, vol. 39, 2007, p. 997-1007.

BHATT, G. Organizing knowledge in the knowledge development cycle. **Journal of Knowledge Management**, 2000, 1 (4), 15-26.

BIERLA I. Presenteeism at work: the influence of managers. **International Journal of Business and Management Studies**. 2001. Disponível em: [http://www.sobiad.org/eJOURNALS/journal\\_IJBM/archieves/2011\\_Vo1\\_3\\_n\\_2/10ingrid\\_bierla.pdf](http://www.sobiad.org/eJOURNALS/journal_IJBM/archieves/2011_Vo1_3_n_2/10ingrid_bierla.pdf)> Acesso em: 15 mar. 2013.

BRASIL, MEC. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**. Lei nº 9.394/96, de 20 de dezembro de 1996.

BRITZ, J. et al. Africa as a knowledge society: A reality check. **The International Information & Library Review**, vol. 38, 2006, p. 25-40.

BROWN, John S.; COLLINS, Allan; DUGUID, Paul. Situated Cognition and the Culture of Learning. **Institute for Inquiry ; Educational Researcher**; v18 n1, pp. 32-42, Jan-Feb 1989. Disponível em: <http://www.ilt.columbia.edu/ilt/papers/JohnBrown.html>> Acesso em 15 abril 2013.

BULHÕES, I. **Enfermagem do trabalho**. Rio de Janeiro: IDEAS, 1986. V. 2, 463 p.

\_\_\_\_\_. **Riscos do trabalho de enfermagem**. 2 ed. Rio de Janeiro: Correio Carioca, 1998. 221p.

CAÑAS, José J.; WAERNS, Yvonne. **Ergonomía cognitiva**: aspectos psicológicos de la interacción de las personas com la tecnologia de la información. Madrid: Editorial Médica Panamericana, 2001.

CANCELLIERE C. et al. Are workplace health promotion programs effective at improving presenteeism in workers? A systematic review and best evidence synthesis of the literature. **BMC Public Health**, 2011.

CARBONE, P. P. et al. **Gestão por competências e gestão do conhecimento**. Rio de Janeiro: Editora FGV, 2005.

CASTRO, Claudio de Moura. **Como redigir e apresentar um trabalho científico**. São Paulo: Pearson Prentice Hall, 2011.

CECI, F. A review of “knowledge work and knowledge intensive firms” by Mats Alvesson, Oxford University Press, 2004 (2005), **Journal of Management and Governance**, 9 (1), p.101-105.

CERVO, A. L.; BERVIAN, P. A.; SILVA, R. **Metodologia científica**. 6 ed. São Paulo: Pearson Prentice Hall, 2007.

CESCON, Everaldo. O método interdisciplinar de investigação da consciência consciente de si. **Ciências & Cognição** 2009; Vol 14 (1): 14-25.

CHAPARRO, F. Apropriacion Social del Conocimiento en lo Processo de Construccion de Sociedad. Palestra proferida no **XX Simpósio de Gestão da Inovação Tecnológica**, São Paulo, Brasil, 17 a 20 de novembro de 1998.

CHIVA, Ricardo; ALEGRE, Joaquín. Organizational learning and organizational knowledge: towards the integration of two approaches. **Management Learning**, vol. 36, n. 1, p. 49-68, 2005.

CHOO, C. W. **A Organização do Conhecimento**: como as organizações usam a informação para criar significados, construir conhecimentos e tomar decisões. Trad. Eliana Rocha. 2 ed. São Paulo: Editora Senac, 2006.



CLANCEY, William J. **A Tutorial on Situated Learning**. Proceedings of the international Conference on Computer and Education (Taiwan) Self, J. (Ed.) Charlottesville, VA: AACE. 49-70, 1995.

CODO, W. (coord) **Educação: carinho e trabalho**. Rio de Janeiro: Vozes, 2006.

CODO, W.; BATISTA, A. S. O outro como produto. In: CODO, W. (coord) **Educação: carinho e trabalho**. Rio de Janeiro: Vozes, 2006.

COOPER C. **Presenteeism is more costly than absenteeism**.

Disponível em:

<http://www.hrmagazine.co.uk/hro/features/1019355/presenteeism-costlyabsenteeism>. Acesso em: 17 mar. 2013.

COOPER, Cary; COOPER, Rachel; BAKER, Lynn. **Living with stress**. Londres: Penguin books, 1988.

COUTO, H.A. **Temas de saúde ocupacional: coletânea dos cadernos ERGO**. Belo Horizonte: ERGO, 1987.

CRESWELL, J. W. **Projeto de Pesquisa: Métodos Qualitativo, Quantitativo e Misto**. 2 ed. Porto Alegre: Artmed, 2007.

CRUZ, R. M. **Psicodiagnóstico de síndromes dolorosas crônicas relacionadas ao trabalho**. Florianópolis, 2001. Tese (Doutorado em Engenharia de Produção) – Programa de Pós-Graduação em Engenharia de Produção. Universidade Federal de Santa Catarina.

CRUZ, R. M.; LEMOS, J. C. Atividade docente, condições de trabalho e processos de saúde. **Motrivência**, Florianópolis, ano XVII, n. 24, p. 59-80, jun. 2005.

DALL'AGNOL, Roberto Mauro. **A gestão da inovação nas universidades: o capital social e a institucionalização de unidades de inovação no ambiente acadêmico**. Tese (doutorado) – Universidade Federal de Santa Catarina – Programa de Pós-Graduação em Engenharia e Gestão do Conhecimento. Florianópolis, SC, 2010. 388p.

DAVENPORT, T. H.; PRUSAK, L. **Conhecimento empresarial: como as organizações gerenciam o seu capital intelectual**. Rio de Janeiro: Campus, 1998.

DAVIS, G. et al. **Conceptual model for research knowledge work:** management information systems research center. University of Minnesota, 1991.

DE LARA, P.Z.M. Fairness, teachers' non-task behavior and alumni satisfaction: The influence of group commitment (2008) **Journal of Educational Administration**, 46 (4), pp. 514-538.

DE LARA, P.Z.M.; VERANO-TACORONTE, D. Investigating the effects of procedural justice on workplace deviance: do employees' perceptions of conflicting guidance call the tune? (2007) **International Journal of Manpower**, 28 (8), p.715-729.

DEBRESSON, C. et al. **Innovative activity in the learning economy:** a comparison of systems in 10 OECD Countries. Preliminary draft of report for the OECD Secretariat, presented at the OECD Workshop "National Systems of Innovation and Catching up", October 15-16, 1997, Seoul, Korea.

DEJOURS, C. **A loucura do trabalho:** estudo de psicopatologia do trabalho. 5ed. São Paulo: Cortez – Oboré, 1992.

\_\_\_\_\_. A carga psíquica do trabalho. In DEJOURS, C.; ABDOUCHELI, E.; JAYET, C. **Psicodinâmica do trabalho:** contribuições da escola dejouriana à análise da relação prazer, sofrimento e trabalho. São Paulo: Atlas, 1994.

DELCOR, N.S. et al. Labor and health conditions of private school teachers in Vitória da Conquista, Bahia, Brazil (2004) **Cadernos de saúde pública / Ministério da Saúde, Fundação Oswaldo Cruz, Escola Nacional de Saúde Pública**, 20 (1), p.187-196.

DOLAN, Simon. **Estresse, auto-estima, saúde e trabalho.** Rio de Janeiro: Qualitymark, 2006.

DORSCH, F; HACKER, H; STAPT, K. **Dicionário de Psicologia Dorsch.** Redação: Horst Ries; Tradução de Emmanuel Carneiro Leão e equipe. 4 ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2009.

DRUCKER, Peter. **Sociedade pós-capitalista.** São Paulo: Pioneira, 1993.

\_\_\_\_\_. **Gestão de Empresas Sustentáveis.** Rio de Janeiro: Elsevier, 2005.

\_\_\_\_\_. The Next Society. **Economist**. 1 November 2001.

Disponível em:

<[http://economist.com/surveys/displayStory.cfm?Story\\_id=770819](http://economist.com/surveys/displayStory.cfm?Story_id=770819)>.

Acesso em: 07 de janeiro de 2011.

DUFOUR, P. Supplying Demand for Canada's Knowledge Society: A Warmer Future for a Cold Climate? **American Behavioral Scientist**, 53(7). P.983-996. Sage Publications. 2010.

EDVINSSON, Leif. **Capital Intelectual**. São Paulo: Makron Books, 1998.

EISENHARDT, Kathleen M.; MARTIN, Jeffrey A. Dynamic capabilities: what are they? **Strategic Management Journal**, vol. 21, n. 10/11, p. 1105-1121, 2000.

ESTEVE, J. M. **O mal-estar docente: a sala de aula e a saúde dos professores**. Bauru: EDUSC, 1999.

ETZKOWITZ, Henry. The Triple Helix of University-Industry-Government Implications for Policy and Evaluation. Working paper 11. Stockholm: **Science Policy Institute**. 2002.

EVERS, H. Knowledge Society and the Knowledge Gap. **International Conference: Globalisation, Culture and Inequalities**, p.19-21, 2002. University Kebansaan, Malaysia.

FENG, S.; HONGLI, L.. "Modeling University Knowledge Network," vol. 3, p.132-136. **Second International Workshop on Education Technology and Computer Science**, 2010.

FIALHO, F. A. P. **Introdução à Engenharia e Gestão do Conhecimento**. Disciplina do 1º Trim. Curso de Pós- Graduação em Engenharia e Gestão do Conhecimento/UFSC. Florianópolis, 2008.

FIATES, José Eduardo (coord.) et al. **Políticas mundiais para o desenvolvimento econômico baseadas em conhecimento e inovação**. Florianópolis: Programa de Pós-graduação em Engenharia e Gestão do Conhecimento – Universidade Federal de Santa Catarina, 2007.

FLEURY, M. T. L.; OLIVEIRA JR., M. de M. **Gestão Estratégica do Conhecimento: integrando aprendizagem, conhecimento e competências**. (vários autores) / Maria Tereza Leme Fleury, Moacir de Miranda Oliveira Jr. (organizadores). São Paulo: Atlas, 2001.

FONSECA, Victor da. **Cognição, neuropsicologia e aprendizagem: abordagem neuropsicológica e psicopedagógica**. Petrópolis: Vozes, 2007.

FRANÇA, Ana Cristina Limongi; RODRIGUES, Avelino Luiz. **STRESS E TRABALHO: uma abordagem psicossomática**. 4 ed. São Paulo: Atlas, 2007.

FREITAS, C. R.; CRUZ, R. M. Saúde e trabalho docente. In: **XXVIII Encontro Nacional de Engenharia de Produção**, 2008, Rio de Janeiro. A integração de cadeias produtivas com a abordagem da manufatura sustentável, 2008. p.1-15.

FREITAS, C. R.; REMOR, C. A. M. Prazer-sofrimento: uma revisão das condições de trabalho dos docentes no Brasil. In: **XXIX Encontro Nacional de Engenharia de Produção**, 2009, Salvador. Integrando Tecnologia e Gestão, 2009. P.1-7

FREITAS, Lêda Gonçalves de. O processo de saúde e adoecimento dos professores que atuam em ambiente virtual. In: MENDES, Ana Magnólia. **Psicodinâmica do trabalho: teoria, método e pesquisas**. São Paulo: Casa do Psicólogo, 2007.

FROST, P. J. **Emoções tóxicas no trabalho**. São Paulo: Futura, 2003.

GARCIA, L. P.; BENEVIDES-PEREIRA, A. M. T. Investigando o *burnout* em professores universitários. **Revista Eletrônica InterAção Psy** – Ano 1, nº 1- Ago 2003 – p. 76-89.

GARCIA, R. **O conhecimento em construção**. Porto Alegre: Artmed, 2002.

GHERARDI, Silvia; NICOLINI, Davide. The Sociological foundations of organizational learning. In: Dierkes, Meinolf et al. **Handbook of organizational learning and knowledge**. Oxford: Oxford University Press, p. 35-60, 2003.

GIDDENS, A. **As consequências da modernidade**. Tradução: Raul Fiker. São Paulo: Editora Unesp, 1991.

GIL, Antonio Carlos. **Metodologia do ensino superior**. São Paulo: Atlas, 1990.

GLASER, B. G.; STRAUSS, A. L. **The discovery of grounded theory: strategies for qualitative research.** New York: Aldine de Gruyter, 1967.

GODOI, C. K.; MATTOS, P. L. C. L. Entrevista qualitativa: instrumento de pesquisa e evento dialógico. In GODOI, C. K.; BANDEIRA-DE-MELLO, R.; SILVA, A. B. **Pesquisa qualitativa em estudos organizacionais: paradigmas, estratégias e métodos.** São Paulo: Saraiva, 2006.

GONDIM, S.; SIQUEIRA, M. Emoções e afeto no trabalho. In ZANELLI, J. C.; BORGES-ANDRADE, J.E; BASTOS, A.V.B. **Psicologia, organizações e trabalho no Brasil.** Porto Alegre: Artmed, 2004.

GUTWIN, C.; GREENBERG, S. (In submission) The importance of awareness for team cognition in distributed collaboration. In E. SALAS, S. M. FIORE and J. A. CANNON-BOWERS (Editors) **Team Cognition: Process and Performance at the Inter- and Intra-individual Level.** APA Press. 2003.

HEMP, P. Presenteism: at work – but out of it. **Havard Busines Review**, 2004; 82(10):49-58.

HESELBEIN, F. et al. **A Organização do futuro: como preparar hoje as empresas de amanhã.** São Paulo: Futura, 1997.

HOBSBAWN. Eric J. **A Era das Revoluções: Europa 1789-1848.** 16 ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2002.

HSU, G.; LIN, Y.; WEI, Z. Competition policy for technological innovation in an era of knowledge-based economy. **Knowledge-Based Systems**. 21, 2008, p. 826–832.

HUTCHINS, Edwin. How a cockpit remembers its speeds. **Cognitive Science**, 19, 265-288, 1995.

\_\_\_\_\_. **Distributed Cognition.** San Diego: IESBS University of California, 2000.

JACQUES, M. G. Abordagens teórico-metodológicas em saúde/doença mental & trabalho. **Psicologia e Sociedade**, 15(1): 97-116, jan/jun. 2003a.

\_\_\_\_\_. “Doença dos nervos”: uma expressão da relação entre saúde/doença mental. In : JACQUES, M. G. ; CODO, W. (orgs) **Saúde mental & trabalho** ; leituras. Petrópolis: Vozes, 2003b, p.98-111.

JARDIM, R.; BARRETO, S.M.; ASSUNÇÃO, A.A. Work conditions, quality of life, and voice disorders in teachers. (2007) **Cadernos de Saúde Pública**, 23 (10), p.2439-2461.

JOHNSON, Christine M.; OSWALD, Tasha M. **Distributed Cognition in Apes**. 2013.

KANTER, R.; STEIN, B.; JICK, D. **The challenge of organizational change**: how companies experience it and leaders guide it. New York: The Free Press, 1992. 535p.

LAKATOS, E. M.; MARCONI, M. A. **Metodologia científica**. 5 ed. São Paulo: Atlas, 2007.

LAVE, J. **Cognition in Practice**: Mind, mathematics and culture in everyday life. New York: Cambridge University Press, 1988.

LAVE, J.; CHAIKLIN, S. **Compreender a Prática**: Perspectivas sobre a atividade e o contexto. Cambridge: Cambridge University Press, 1993.

LAVE, Jean; WENGER, Etienne. **Situated learning**: legitimate peripheral participation. Cambridge: Cambridge University Press, 1991.

LEMOS, J. C. **Carga psíquica no trabalho e processos de saúde em professores universitários**. Florianópolis, 2005. Tese (doutorado em Engenharia de Produção e Sistemas) – Universidade Federal de Santa Catarina.

LIU, X.S.; MEYER, J.P. Teachers’ perceptions of their jobs: A multilevel analysis of the Teacher Follow-Up Survey for 1994-95 (2005). **Teachers College Record**, 107 (5), p.985-1003.

LOWE, N. Job creation and the knowledge economy: lessons from North Carolina’s life science manufacturing initiative. **Economic Development Quarterly**, vol.21, n.4, p.339-353. Sage Publications, November, 2007.

LOWMAN, Joseph. **Dominando as técnicas de ensino**. São Paulo: Atlas, 2007.

LYTRAS, M. D.; POULOU DI, A. Towards the development of a novel taxonomy of knowledge management systems from a learning perspective: an integrated approach to learning and knowledge infrastructures. **Journal of Knowledge Management**, 10 (6), 64-80, 2006.

MARCH, J.G. **A primer on decision making**. New York. Free Press, 1997.

MARCONI, M. A. **Fundamentos de metodologia científica**. São Paulo: Atlas, 2007.

MARIOTTI, H. **As Paixões do Ego**: complexidade, Política e Solidariedade. São Paulo: Editora Palas Athena, 2000.

MARTIN C.G.; LOPEZ S.P.; NAVAS L.J.E. Processes of knowledge creation in knowledge-intensive firms: Empirical evidence from Boston's Route 28 and Spain (2008) **Technovation** 28 (4), p. 222-230.

MARTINS, Carlos Benedito. **O que é sociologia**. 38 ed. São Paulo: Brasiliense, 1994.

MASLACH, C; LEITER M. P. **Trabalho**: fonte de prazer ou desgaste? Guia para vencer o estresse na empresa. Campinas, SP: Papyrus, 1999.

MATLIN, M. W. **Psicologia cognitiva**. Rio de Janeiro: LTC, 2004.

MATTAR NETO, João Augusto. **Metodologia científica na era da informática**. 2 ed. São Paulo: Saraiva, 2005.

MAXIMIANO, A. C. A. **Introdução à administração**. 3 ed. São Paulo: Editora Atlas, 1992.

MCADAM, R. Knowledge creation and idea generation: a critical quality perspective. **Technovation** 24, 697-705, 2004.

MCDONALD, J.M.; SHAVER, A.V. An absenteeism central program. **J. Nurs. Adm.**, Billerica, 1981 Mai; 11(5):13-18.

MEKHILEF, M; KELLEHER, D; OLESEN, A. **European Guide to Good Practice in Knowledge Management**. Draft Version 3.6.

Monday, 30 June 2003. Disponível em:

<[http://www.bndes.gov.br/SiteBNDES/export/sites/default/bndes\\_pt/Galerias/Arquivos/bf\\_bancos/e0002341.pdf](http://www.bndes.gov.br/SiteBNDES/export/sites/default/bndes_pt/Galerias/Arquivos/bf_bancos/e0002341.pdf)> acesso em: 22 set. 2011.

MENDES, A. M. B. Aspectos psicodinâmicos da relação homem-trabalho: as contribuições de C. Dejours. **Psicologia ciência e profissão**, n 1-2, 1995.

\_\_\_\_\_. **Valores e vivências de prazer/sofrimento no contexto organizacional**. 1999. Tese (Doutorado em Psicologia), Universidade de Brasília, Brasília, 1999.

\_\_\_\_\_.; FERREIRA. M. C. “Só de vir pensar em trabalhar, já fico de mau-humor”: atividade de atendimento público e prazer-sofrimento no trabalho. **Estudos de Psicologia**, Universidade de Brasília, Brasília, 2001, n. 6, p. 94.

MENDES, Francisco Mário Pereira. **Incidência de *burnout* em professores das ciências biológicas e da saúde da Universidade Tuiuti do Paraná**. Florianópolis, 2002. Dissertação (mestrado em Engenharia de Produção e Sistemas) – Universidade Federal de Santa Catarina.

MIDORIKAWA, E.T. **A odontologia como saúde do trabalhador como uma nova especialidade profissional**: definição do campo de atuação e funções do cirurgião-dentista na equipe de saúde do trabalhador [dissertação]. São Paulo: Universidade de São Paulo, Faculdade de Odontologia; 2000.

MILKOVICH, G.T.; BOUDREAU, J.W. **Administração de Recursos Humanos**. 1 ed. São Paulo: Atlas; 2000.

MINISTÉRIO DA SAÚDE (BRASIL). **Doenças Relacionadas ao Trabalho**: manual de procedimentos para os serviços de saúde. Brasília: Ministério da Saúde, 2001; 13. (Normas e Manuais Técnicos, n. 114).

MORAN, José M.; MARCOS, T.; BEHRENS, Marilda A. **Novas tecnologias e mediação pedagógica**. 3 ed. Campinas: Papirus, 2001.

MORESI, Eduardo Amadeu Dutra. Inteligência organizacional: um referencial integrado. **Ciência da Informação**, Brasília, v.30, n.2, p. 35-46, mai./ago. 2001.

NABETH, T; ANGEHRN, A. A. **Addressing the learning needs of the knowledge-intensive organization**. Disponível em:<<http://www.calit.insead.edu/Publication/workingpaper/2005-insead->



[calt-wp-13-Addressing\\_the\\_learning\\_needs\\_of\\_the\\_knowledge-intensive\\_organization.pdf](#)> Acesso em: 15 jun 2012.

NARASIMHARAO, B. Knowledge Economy and Knowledge Society: Role of University Outreach Programmes in India. **Science, Technology & Society**, n. 14, vol.1, 2009, p.119–151.

NAVARRO, M.L.A.; MAS, M.B.; JIMENEZ, A.M.L. Working conditions, burnout and stress symptoms in university professors: validating a structural model of the mediating effect of perceived personal competence (2010). **Spanish Journal of Psychology**, 13 (1), p.284-296.

NONAKA, I., 1991. The knowledge-creating company. **Harvard Business Review** 69, 96–105.

NONAKA, I.; TAKEUCHI, H. **Criação de conhecimento na empresa: como as empresas japonesas geram a dinâmica da inovação**. Tradução: Ana Beatriz Rodrigues, Priscilla Martins Celeste. 19. ed. Rio de Janeiro: Elsevier, 1997.

NOOTEBOOM, Bart. **Learning and innovation in organizations and economies**. Oxford: Oxford University Press, 2001.

O'HARA, M. Strangers in a strange land: Knowing, learning and education for the global knowledge society. **Futures**, vol. 39, 2007, p. 930-941.

OBREGON, Rosane de Fátima Antunes. **O padrão arquetípico da alteridade e o compartilhamento de conhecimento em ambiente virtual de aprendizagem inclusivo**. 2011. 208 fls. Tese de doutorado em Engenharia e Gestão do Conhecimento, Programa de Pós-Graduação em Engenharia e Gestão do Conhecimento, EGC/UFSC, Florianópolis/SC.

OECD. **Measuring Knowledge Management in the Business Sector**. P.1-216. Paris: OECD Publishing. Doi: 10.1787/9789264100282-en, 2003.

OIT – Organización Internacional del Trabajo. Absentismo: causa y control. In: **Enciclopedia de Salud e Seguridad ver El Trabajo**. Madri, Esp: OIT, 1989; 5-12.

OZMINKOWSKI, R.J.; GOETZEL, R.Z.; LONG, S.R. A validity analysis of the work productivity short inventory (WPSI) instrument measuring employee health and productivity. **Journal of Occupational and Environmental Medicine**, 2003; 45:1183-1195.

PATTERSON, Emily S. et al. **Patterns in cooperative cognition**. 2013.

PIAGET, J. **A epistemologia genética: sabedoria e ilusões da filosofia, problemas de psicologia genética**. 2 ed. São Paulo: Abril Cultural, 1983. (Os pensadores)

PISANO, Gary P. Knowledge, integration, and the locus of learning: an empirical analysis of process development. **Strategic Management Journal**, vol. 15, p. 85-100, 1994.

PROBST, G; RAUB, S; ROMHARDT, K. **Gestão do conhecimento: os elementos construtivos do sucesso**. Porto Alegre : Bookman, 2002.

QUICK, T.C.; LAPERLOSA, J.B. Análise do absenteísmo em Usina Siderúrgica. **Ver. Bras. Saúde Ocup.**, v. 18, n. 69, p. 65-70, 1982.

REY, F. G. **Personalidad, salud y modo de vida**. México. UNAM, 1992

RIO, R. P. O. **O fascínio do stress: vencendo desafios num mundo em transformação**. Rio de Janeiro: Qualitymark Dunyá, 1996.

ROBERTSON, M; SWAN, J. ‘Control – What Control?’ Culture and ambiguity within a Knowledge Intensive Firm. **Journal of Management Studies**. 2003. 40:4 June, p.831-858.

RUDIO, F. V. **Introdução ao projeto de pesquisa científica**. Petrópolis: Vozes, 2006.

RYU, M. A muted voice in academe: the korean version of entrepreneurial scholarship. (1998) **Higher Education**, 35 (1), p.9-26.

SALES, J.; SILVA, P. Os fatores de resistência à mudança organizacional e suas possíveis resultantes positivas: um estudo de caso na indústria Calçados Bibi do município de Cruz das Almas – BA. In: **Seminários em Administração X Semead – FEA-USP. Resumos...** Agosto de 2007.

SANTOS, J. et al. A importância do capital intelectual na sociedade do conhecimento, vol. 8. N.14. Porto Alegre: **Contexto**, 2008. ISSN 2175-8751.

SANTOS, N. **A Sociedade do Conhecimento**. EPS. UFSC, 2001.

SANTOS, N. **Organizações Intensivas em Conhecimento**. Apostila da Disciplina de Organizações Intensivas em Conhecimento. Florianópolis, UFSC/EGC, 2008.

SARDÁ JR., J. J.; LEGAL, E. J.; JABLONSKI JR., S. J. **Estresse**: conceitos, métodos, medidas e possibilidades de intervenção. São Paulo: Casa do Psicólogo, 2004.

SCHREIBER, G. et al. **Knowledge engineering and management: the Common KADS Methodology**. MIT Press. Cambridge. Massachussets. 2000.

SCHREYÖGG, G.; GEIGER, D. The significance of distinctiveness: a proposal for rethinking organizational knowledge. **Organization articles**. V.14(1): 77-100, 2007. Disponível em: <<http://org.sagepub.com/content/14/1/77.full.pdf+html>>. Acesso em: 13 set. 2010.

SELIGMANN-SILVA, E. **Desgaste mental no trabalho dominado**. São Paulo: Cortez, 1994.

SENGE, P. **A quinta disciplina: arte, teoria e prática da organização de aprendizagem**. 15 ed. São Paulo: Best Seller, 1990.

SLAUS, I. Building a knowledge-based society: The case oh South East Europe. **Futures**, 39, 2007, p. 986-996.

SOUZA, L. F. Q. Absenteísmo no serviço público. **Revista Jus Navigandi**, Teresina, 2007 Nov. 26; 11(1243). Disponível em: <<http://jus.uol.com.br/revista/texto/9204/absenteismo-no-servico-publico>>. Acesso em: 14 de abril de 2013.

SPENDER, J. C.; GRANT, Robert M. Knowledge and the firm: overview. **Strategic Management Journal**, vol. 17, winter special issue, p. 5-9, 1996.

STEIL, A. V. **Competências e aprendizagem organizacional**: como planejar programas de capacitação para que as competências individuais auxiliem a organização a aprender. Florianópolis: Instituto Stela, 2006.

STERNBERG, Robert J. **Psicologia cognitiva**. 1 ed. Porto Alegre: Artmed, 2000.

\_\_\_\_\_. **Psicologia cognitiva**. 4 ed. Porto Alegre: Artmed, 2008.

STEWART, Thomas. **Capital Intelectual**. 3 ed. Rio de Janeiro: Campus, 1998.

SUCHMAN, Lucy. **Plans and Situated Actions**. Cambridge, UK: Cambridge University Press, 1987.

SVEIBY, Karl Erik. **A nova riqueza das organizações**. Rio de Janeiro: Campus, 1998.

\_\_\_\_\_. O valor do intangível. **HSM Management**: Informação e conhecimento para gestão empresarial, São Paulo: Savana, 2000.

TEECE, David J.; PISANO, Gary; SHUEN, Amy. Dynamic capabilities and strategic management. **Strategic Management Journal**, vol. 18, n. 7, p. 509-533, 1997.

TENFEN, W. **O processo de (des)qualificação do professor**. Florianópolis, 1992. Dissertação (Mestrado em Educação) - Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal de Santa Catarina.

TOFFLER, A. **A terceira onda**. Rio de Janeiro: Record, 1980

\_\_\_\_\_. **Powershift**: as mudanças do poder. Rio de Janeiro: Record, 1990.

TRIVIÑOS, A. N. S. **Introdução à pesquisa em ciências sociais: a pesquisa qualitativa em educação**. São Paulo: Atlas, 1992.

UFRGS – Universidade Federal do Rio Grande do Sul. **O que é extensão?** Disponível em: <<http://www.ufrgs.br/prorextp/prorext-1/extensao>> Acesso em: 15 dez 2012.

UFSC – Universidade Federal de Santa Catarina. **Estatuto 2011**. Florianópolis: UFSC, 2011.

- VALLES, M. S. **Técnicas cualitativas de investigación social:** reflexión metodológica y práctica profesional. Madrid: Síntesis, 1997.
- VANISTENDAEL, S.; LECOMTE, J. Resiliencia y sentido de vida. In MELILLO, A.; OJEDA, E.; RODRÍGUEZ, D. (Eds.). **Resiliencia y subjetividad:** los ciclos de la vida (p.91-101). Buenos Aires: Paidós, 2004.
- VANZIN, T. **TEHCO** – Modelo de Ambientes Hipermedia com Tratamento de Erros, apoiado na Teoria da Cognição Situada. Tese de Doutorado. Programa de Pós-Graduação em Engenharia de Produção da Universidade Federal de Santa Catarina/ UFSC. Florianópolis, 2005.
- VERNANT, J. P. **As origens do pensamento grego.** Rio de Janeiro: Difel, 2002.
- VIGOTSKY, Lev; LURIA, Alexander R.; LEONTIEV, Aléxis N. **Linguagem, desenvolvimento e aprendizagem.** 8ª edição. Tradução Maria da Penha Villalobos. São Paulo: Ícone, 2003.
- VON KROGH, G.; ICHIJO, K.; NONAKA, I. **Facilitando a criação de conhecimento:** reiventando a empresa com o poder da inovação contínua. Rio de Janeiro: Campus, 2001.
- VON KROGH, George. Care in knowledge creation. **California Management Review**, vol. 41, n. 3. p.133-153, 1998.
- WENGER, E. **Comunidades de prática:** uma breve introdução, 2007. Disponível em: <<http://www.ewenger.com/theory/>>. Acesso em: 22 abr. 2013.
- WENZEL, R. L. **O professor e o trabalho abstrato:** uma análise da (des)qualificação do professor. Florianópolis, 1991. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal de Santa Catarina.
- YIN, Robert. K. **Estudo de caso:** planejamento e métodos. 2 ed. Porto Alegre: Bookman, 2001.

## APÊNDICE A

### Roteiro de Entrevista para Dissertação

Este roteiro de entrevista busca identificar a contribuição das ATIVIDADES INTENSIVAS EM CONHECIMENTO, realizadas no âmbito da Universidade, no adoecimento docente, a partir da visão subjetiva dos envolvidos. Nessa direção, este roteiro visa também identificar os fatores correlacionados. Assim, a abrangência das perguntas engloba o caráter individual, institucional, as tarefas e os processos a que o docente está submetido.

1. **Há quantos anos você é professor universitário?**  
\_\_\_\_\_
2. **Você já se afastou do trabalho em decorrência de doenças ligadas ao trabalho? \_\_\_\_\_ Com que frequência? \_\_\_\_\_ Quantos anos após o seu ingresso como docente? \_\_\_\_\_ Você conhece as razões do aparecimento da sua doença relacionada ao trabalho? \_\_\_\_\_ Quais são?**  
\_\_\_\_\_  
\_\_\_\_\_  
\_\_\_\_\_
3. **O que você acha mais estressante no seu trabalho: as mazelas do relacionamento humano com os colegas de trabalho ou as pressões das demandas intelectuais do seu trabalho?**  
\_\_\_\_\_
4. **Você sente que há muita competição entre os seus colegas de trabalho? \_\_\_\_\_ de que tipo?**  
**Isso afeta você de alguma maneira?**  
\_\_\_\_\_  
\_\_\_\_\_  
\_\_\_\_\_
5. **Você consegue dar conta de todas as atividades durante o horário de expediente? \_\_\_\_\_ Você desenvolve em casa atividades ligadas à Universidade? \_\_\_\_\_ Quais?**  
\_\_\_\_\_  
\_\_\_\_\_  
\_\_\_\_\_
6. **Em média, quantas horas por dia você trabalha em casa para a universidade? \_\_\_\_\_**

7. Em sua opinião, há, então, uma redução nas horas destinadas ao lazer em função do excesso de trabalho em casa? \_\_\_\_\_  
Isso é desgastante? \_\_\_\_\_
8. Você considera prazeroso trabalhar em casa em atividades da Universidade? \_\_\_\_\_ As atividades universitárias que você desenvolve em casa, interferem na sua vida privada? \_\_\_\_\_  
De que forma? \_\_\_\_\_  
\_\_\_\_\_
9. Você considera que o adoecimento no trabalho docente resulta mais do excesso de horas trabalhadas ou da demanda intelectual em atividades intensivas em conhecimento?  
\_\_\_\_\_
10. Você percebe alguma relação entre as doenças decorrentes do trabalho e as atividades acadêmicas desenvolvidas na Universidade e em casa? \_\_\_\_\_ Justifique:  
\_\_\_\_\_  
\_\_\_\_\_  
\_\_\_\_\_
11. A Universidade está apoiada no tripé Pesquisa, Ensino e Extensão, porém as atividades de cada um desses três campos são bem diversificadas. Você poderia sugerir algumas que não estejam citadas abaixo?

**Pesquisa:** elaboração de projetos para órgãos de fomento; submissão e acompanhamento junto aos órgãos de fomento; pesquisa propriamente dita; relatórios do andamento da pesquisa; orientação e acompanhamento do trabalho dos bolsistas; emissão de relatórios dos bolsistas; controle financeiro da aplicação dos recursos; publicação de artigos dos resultados da pesquisa; reuniões com o grupo de pesquisa; \_\_\_\_\_  
\_\_\_\_\_  
\_\_\_\_\_

Dentre estas atividades, quais são aquelas que você desenvolveu? \_\_\_\_\_  
\_\_\_\_\_

Quais se caracterizam como “intensivas em conhecimento”?  
\_\_\_\_\_  
\_\_\_\_\_

---

---

Dentre essas atividades, quais são as mais estressantes e por que? \_\_\_\_\_

---

---

---

**Ensino - Graduação:** preparação de material para as aulas; correção de provas e trabalhos; atendimento a alunos; atualização dos conteúdos e acompanhamento da evolução científica da disciplina; controles das atividades de ensino (plano de ensino, relatórios, atividades em sala de aula, controle de frequências, Moodle,...etc.); recuperação de aulas, notas e conteúdo; outras: \_\_\_\_\_

---

---

---

Dentre estas atividades, quais são aquelas que você desenvolveu? \_\_\_\_\_

---

---

---

Quais se caracterizam como “intensivas em conhecimento”? \_\_\_\_\_

---

---

---

Dentre essas atividades, quais são as mais estressantes e por que? \_\_\_\_\_

---

---

---

**Pós Graduação:** Orientação, participação em bancas, pesquisas, aulas, outras: \_\_\_\_\_

---

---

---

Dentre estas atividades, quais são aquelas que você desenvolveu? \_\_\_\_\_

---

---

---

Quais se caracterizam como “intensivas em



conhecimento”? \_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

Dentre essas atividades, quais são as mais estressantes e por que? \_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

**Extensão:** São consideradas atividades de extensão na UFSC: cursos de extensão, difusão cultural, atualização e temáticos de curta duração; Eventos técnico-científicos: organização de congressos, colóquios, encontros, seminários, ciclos de debates, simpósios, mesas redondas, conferências e similares, dia de Campus, oficinas e workshops; Eventos artístico-culturais: concertos, oficinas, exposições, mostras, salões, espetáculos, festivais, recitais, shows e similares; Prestação de Serviços: Assessoria; Curadoria; Assistência a pacientes internados (Médica, Odontológica, Psicológica, Fisioterápica ou de Terapia Ocupacional); Atendimento Ambulatorial (Médico, Odontológico, Psicológico Fisioterápico ou de Terapia Ocupacional; Fonoaudiologia; Assistência Social; Enfermagem; Nutrição); Atendimento Veterinário Clínico ou Cirúrgico em Unidades Hospitalares; Atendimento Veterinário Ambulatorial; Exames e Laudos Laboratoriais na Área de Saúde; Emissão de Laudo Pericial; Exames e Laudos realizados por laboratórios que oferecem serviço permanente: análise de solos, exames agrônômicos e botânicos, análise farmacológica, qualidade de produtos, etc; atendimentos a pessoas para orientação ou encaminhamento de questões jurídicas ou judiciais; Atendimento às questões agrárias (assentamentos, reforma agrária, capacitação de recursos humanos, assistência técnica, planejamento do desenvolvimento local sustentável, organização rural, comercialização, agroindústria, gestão de propriedade e/ou organizações, educação rural); Pesquisa encomendada contratualmente; Restauração de Bens (Contratos de prestação de serviços para restauração de bens); Atendimento orientado a visitantes em Museus, Centros e Espaços de Ciência e Tecnologia (visitas recebidas e orientadas em museus, centros de memória, jardim botânico, estação ecológica observatório, planetário,

museus de ciência, mostras, laboratórios, etc); Visitas livres, não orientadas a Museus, Centros e Espaços de Ciência e Tecnologia; experiências-piloto, modelos e campanhas; Publicações e Produtos Acadêmicos: Produção de publicações e de produtos acadêmicos advindos de atividades de extensão (difusão, divulgação social, cultural artística, científica ou tecnológica).

Indique outras: \_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

Dentre estas atividades, quais são aquelas que você desenvolveu? \_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

Quais se caracterizam como “intensivas em conhecimento”? \_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

Dentre essas atividades, quais são as mais estressantes e por que? \_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

**Administrativas** (como emitir pareceres, analisar processos, Pad, Relatórios de progressão funcional, Relatórios de pesquisa, extensão, Reuniões de departamento, etc.) bancas de seleção de professores em concurso público, fiscalização de projetos, emissão de pareceres de reconhecimento de diplomas, revalidação de disciplinas, processos disciplinares, coordenação de curso de graduação, coordenação de curso de pós graduação, coordenação da câmara de pesquisa do Departamento, coordenação da câmara de ensino do departamento, montagem e ajuste dos horários, distribuição de carga horária aos professores. Indique outras \_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

Dentre estas atividades, quais são aquelas que você já desenvolveu? \_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

Quais se caracterizam como “intensivas em conhecimento”? \_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

Dentre essas atividades, quais são as mais estressantes e por que? \_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

- 12. Resumindo, dentro de cada uma das áreas, quais as atividades que você exerceu contra a sua vontade e só fez por pura obrigação ?**

Pesquisa: \_\_\_\_\_

Ensino: \_\_\_\_\_

Extensão: \_\_\_\_\_

Administrativas: \_\_\_\_\_

Publicações / participação em congressos,...

- 13. Das atividades exercidas junto a Universidade, quais as que você considera mais prazerosas dentro de cada área?**

Pesquisa: \_\_\_\_\_

Ensino: \_\_\_\_\_

Extensão: \_\_\_\_\_

Administrativas: \_\_\_\_\_

Publicações / participação em congressos,...

- 14. Como você percebe a relação entre a demanda por produtividade para ascensão profissional, e a carga horária dedicada ao trabalho?** \_\_\_\_\_
- \_\_\_\_\_
- \_\_\_\_\_

- 15. Você considera a progressão profissional motivadora para aumentar o número de atividades dentro da Universidade?**

- 16. Hoje, você pode afirmar que sente grande prazer em trabalhar na universidade? \_\_\_\_\_, é Indiferente? \_\_\_\_\_ ou, se pudesse se aposentaria de imediato? \_\_\_\_\_**

17. **Na sua opinião, as Atividades Intensivas em Conhecimento contribuem para o adoecimento do trabalhador docente?**

---

---

---

---

---

---



## ANEXO A

### Quadro de descrição da Busca Sistemática

#### Critérios de Seleção

A definição dos critérios de inclusão e exclusão para a seleção dos trabalhos a serem avaliados foram os seguintes:

- a) As obras encontradas devem ser artigos, revisões ou *short papers*, sendo o periódico indexado pela Capes ([www.periodicocapes.gov.br/portugues/index.jsp](http://www.periodicocapes.gov.br/portugues/index.jsp)). Revisões de livros, cartas de editor, notas ou *releases* foram ignorados;
- b) apenas foram considerados os trabalhos com acesso a textos completos e gratuitos;
- c) apenas foram considerados os trabalhos publicados em inglês ou em português;
- d) o período determinado para a seleção dos artigos foi de 1996 (“AFTER 1995”) a 2010, não sendo adotada a opção até a presente data (17/01/2011), pois não houve tempo para publicações neste ano;
- e) os arquivos encontrados na primeira busca (nome iniciando com “A”) devem estabelecer relações entre “Sociedade do Conhecimento” (e suas variantes) e “Organizações Intensivas em Conhecimento”;
- f) os arquivos encontrados na segunda busca (nome iniciando com “B”) devem estabelecer relações entre “Organizações Intensivas em Conhecimento” e “Universidade”;
- g) os arquivos encontrados na terceira busca (nome iniciando com “C”) devem estabelecer relações entre “Universidade” e “Professor”, por meio de suas atividades e condições de trabalho.

Não foram incluídos critérios quanto ao número de citações dos trabalhos por outros autores, uma vez que citação em outro trabalho muito possivelmente tem razões distintas da pesquisa ora em questão.

### Seleção das bases de dados e pesquisas dos termos

Nesta etapa foi selecionada a base de dados para a pesquisa. A pesquisa foi realizada na base Scopus, visando o estabelecimento de relações e a busca de lacunas associadas aos descritores de interesse da pesquisadora, com o propósito de formular a sua questão de pesquisa.

Os descritores utilizados para estabelecer a relação entre Sociedade do Conhecimento e Organizações Intensivas em Conhecimento são apresentados no quadro 1:

Quadro 1: Descritores utilizados na primeira busca.

Sociedade do Conhecimento	Organização Intensiva em Conhecimento
<ul style="list-style-type: none"> <li>– "knowledge society";</li> <li>– "knowledge economy";</li> <li>– "knowledge era";</li> <li>– "knowledge age";</li> <li>– "age of knowledge";</li> <li>– "era of knowledge".</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>– "knowledge intensive organization";</li> <li>– "knowledge intensive firm".</li> </ul>

Fonte: Elaborado pela pesquisadora

	Título	Autores	Fonte	Ano	Critério de Seleção
1	<b><u>The significance of distinctiveness: A proposal for rethinking organizational knowledge</u></b>	Schreyögg, G., Geiger, D.	<i>Organization</i> 14 (1), pp. 77-100	2007	
2	<b><u>International Social Capital, Technology Sharing, and Foreign Market Learning in Internationalizing</u></b>	Autio, E., Sapienza, H.J., Arenius, P.	<i>Advances in Entrepreneurship, Firm Emergence and Growth</i> 8, pp. 9-42	2005	O artigo dá acesso ao texto complet

	<b><u>Entrepreneurial Firms</u></b>				o, apenas a assinantes.
3	<b><u>Beyond knowledge management: Introducing learning management systems</u></b>	<u>Grace, A., Butler, T.</u>	<i>Journal of Cases on Information Technology</i> 7 (1), pp. 53-70	2005	
4	<b><u>Compensation for technical professionals in the knowledge age</u></b>	<u>Despres, Charles, Hiltrop, Jean-Marie</u>	<i>Research Technology Management</i> 39 (5), pp. 48-56	1996	O artigo apresenta apenas resumo e não dá opção de texto compl.
5	<b><u>Valuation of intellectual capital in knowledge-based firms: The need for new methods in a changing economic paradigm</u></b>	<u>Bose, S., Thomas, K.</u>	<i>Management Decision</i> 45 (9), pp. 1484-1496	2007	
6	<b><u>Applying IT governance concepts and elements to knowledge governance: An initial approach</u></b>	<u>Rouyet, J.L., Joyanes, L.</u>	<i>Communications in Computer and Information Science</i> 49, pp. 258-267	2009	
7	<b><u>Testing impact of knowledge characteristics and relationship ties on project performance</u></b>	<u>Kang, J.</u>	<i>Journal of Knowledge Management</i> 11 (3), pp. 126-144	2007	
1	<b><u>Knowledge capital and performance heterogeneity: A firm-level innovation study</u></b>	<u>Lööf, H., Heshmati, A.</u>	<i>International Journal of Production Economics</i> 76 (1), pp. 61-85	2002	
2	<b><u>Processes of knowledge creation in knowledge-intensive</u></b>	<u>Martín-de-Castro,</u>	<i>Technovation</i> 28 (4), pp. 222-230	2008	



	<b><u>firms: Empirical evidence from Boston's Route 128 and Spain</u></b>	<u>G., López-Sáez, P., Navas-López, J.E.</u>			
3	<b><u>New venture ideas: An analysis of their origin and early development</u></b>	<u>Klofsten, M.</u>	<i><u>Technology Analysis and Strategic Management</u></i> 17 (1), pp. 105-119	2005	O artigo é pago
4	<b><u>Highly cited leaders and the performance of research universities</u></b>	<u>Goodall, A.H.</u>	<i><u>Research Policy</u></i> 38 (7), pp. 1079-1092	2009	
5	<b><u>Knowledge generation in the Romanian universities and how it is present in materials science departments</u></b>	<u>Bratianu, C.</u>	<i><u>Metalurgia International</u></i> 15 (SPECIAL ISSUE 1), pp. 206-208	2010	O artigo não está disponível
6	<b><u>Institutional forces: The invisible hand that shapes venture ideas?</u></b>	<u>Davidsson, P., Hunter, E., Klofsten, M.</u>	<i><u>International Small Business Journal</u></i> 24 (2), pp. 115-131	2006	
7	<b><u>'Knowledge Workers' as the New Apprentices: The Influence of Organisational Autonomy, Goals and Values on the Nurturing of Expertise</u></b>	<u>Fuller, A., Unwin, L.</u>	<i><u>Vocations and Learning</u></i> 3 (3), pp. 203-222	2010	
8	<b><u>Modeling university knowledge network</u></b>	<u>Shen, F., Liu, H.</u>	<i><u>2nd International Workshop on Education Technology and Computer Science, ETCS 2010</u></i> 3, art. no.	2010	

			5459938, pp. 132-136		
9	<b><u>Management development on the edge: HRM in a knowledge intensive organization</u></b>	<u>Sewerin, T., Holmberg, R., Benner, M.</u>	<u>Leadership in Health Services</u> 22 (3), pp. 225-243	2005	
10	<b><u>A review of "knowledge work and knowledge intensive firms" by Mats Alvesson, Oxford University Press, 2004</u></b>	<u>Ceci, F.</u>	<u>Journal of Management and Governance</u> 9 (1), pp. 101-105x	2005	
1	The knowledge-creating school	Hargreaves, D.H.	British Journal of Educational Studies 47 (2), pp. 122-144	1999	
2	Transforming knowledge: Blurring the boundaries between research, policy, and practice	Hargreaves, A.	Educational Evaluation and Policy Analysis 18 (2), pp. 105-122	1996	Artigo pago
3	Labor and health conditions of private school teachers in Vitória da Conquista, Bahia, Brazil   [Condições de trabalho e saúde dos professores da rede particular de ensino de Vitória da Conquista, Bahia, Brasil.]	Delcor, N.S., Araújo, T.M., Reis, E.J., Porto, L.A., Carvalho, F.M., Oliveira e Silva, M., Barbalho, L., de Andrade, J.M.	Cadernos de saúde pública / Ministério da Saúde, Fundação Oswaldo Cruz, Escola Nacional de Saúde Pública 20 (1), pp. 187-196	2004	
4	Teachers' perceptions of their jobs: A multilevel analysis of	Liu, X.S., Meyer, J.P.	Teachers College Record 107 (5), pp. 985-1003	2005	Acesso ao artigo apenas a

	the Teacher Foliow-Up Survey for 1994-95				assinantes
5	Stress in academe: What bothers professors?	Thorsen, E.J.	Higher Education 31 (4), pp. 471-489	1996	Artigo pago
6	Emerging E-Trends and models in teacher education and professional development	Laferrrière, T., Lamon, M., Chan, C.K.K.	Teaching Education 17 (1), pp. 75-90	2006	Artigo pago
7	Adult learning and the generation of new knowledge and meaning: Creating liberating spaces for fostering adult learning through practitioner-based collaborative action inquiry	Yorks, L.	Teachers College Record 107 (6), pp. 1217-1244	2005	
8	A muted voice in academe: The Korean version of entrepreneurial scholarship	Ryu, M.	Higher Education 35 (1), pp. 9-26	1998	
9	Investigating the effects of procedural justice on workplace deviance: Do employees' perceptions of conflicting guidance call the tune?	De Lara, P.Z.-M., Verano-Tacoronte, D.	International Journal of Manpower 28 (8), pp. 715-729	2007	
10	Work conditions, quality of life, and voice disorders in teachers   [Condições de trabalho, qualidade de vida e disfonia entre docentes]	Jardim, R., Barreto, S.M., Assunção, A.Á.	Cadernos de Saude Publica 23 (10), pp. 2439-2461	2007	
	The online learning	Bryceson	Learning	2007	

11	environment-A new model using social constructivism and the concept of 'Ba' as a theoretical framework	, K.	Environments Research 10 (3), pp. 189-206		
12	District induction policy and new teachers' experiences: An examination of local policy implementation in connecticut	Youngs, P.	Teachers College Record 109 (4), pp. 797-836	2007	Só apresent a resumo
13	Meeting literacy needs of pre-service cohorts: Ethical dilemmas for socially just teacher educators	Zipin, L., Brennan, M.	Asia-Pacific Journal of Teacher	2006	Artigo pago
14	Network search: A new way of seeing the education knowledge domain	Mcfarland, D., Klopfer, E.	Teachers College Record 112 (10), pp. 2664-2702	2010	Só resumo; acesso a assinantes
15	Working conditions, burnout and stress symptoms in university professors: Validating a structural model of the mediating effect of perceived personal competence	Navarro, M.L.A., Mas, M.B., Jiménez, A.M.L.	Spanish Journal of Psychology 13 (1), pp. 284-296	2010	
16	Tendencies on ability related to competence education when realizing undergraduate public health study system   [Visuomenes sveikatos pagrindiniu studiju programas studentu kompetencija lemianciu gebejimu	Sveikauskas, V.	Medicina (Kaunas, Lithuania) 42 (3), pp. 242-252	2006	O artigo excluído por apresentar-se apenas em Lituano

	ugdymo tendencijos.]				
17	Teacher professional experience and performance: Impact of the work environment and general welfare in Malaysian secondary schools	Malakolu nthu, S., Idris, A.R., Rengasamy, N.C.	Asia Pacific Education Review 11 (4), pp. 609-617	2010	
18	Reconceptualising higher education pedagogy in online learning	Green, N.C., Edwards, H., Wolodko, B., Stewart, C., Brooks, M., Little dyke, R.	Distance Education 31 (3), pp. 257-273	2010	Artigo pago
19	Implementation of Web 2.0 applications in education	Tatković, N., Bočev, M., Putinja, T.	MIPRO 2010 - 33rd International Convention on Information and Communication Technology, Electronics and Microelectronics, Proceedings, art. no. 5533614, pp. 1092-1095	2010	
20	Career changes among physical educators: Searching for new goals or escaping a heavy task load?	Bizet, I., Laurence lle, L., Lemoyne, J., Larouche, R., Trudeau, F.	Research Quarterly for Exercise and Sport 81 (2), pp. 224-232	2010	Só resumo; artigo pago

21	<u>Entrepreneurial business model for classical research university [Fundamentaliu{ogonek} k}ju{ogonek} tyrimu{ogonek} universitetui pritaikytas entrepreneriško verslo modelis]</u>	<u>Mets, T.</u>	<u>Engineering Economics</u> (1), pp. 80-90	2010	
22	<u>How teachers' attitudes affect their approaches to teaching international students</u>	<u>Arenas, E.</u>	<u>Higher Education Research and Development</u> 28 (6), pp. 615-628	2009	Artigo pago
23	<u>Analyzing needs, readiness, and epistemological beliefs of students and faculty to implement university 2.0 as social platform of teaching and learning</u>	<u>Kim, S., Cha, M., Hong, J.</u>	<u>International Journal of Engineering Education</u> 25 (4), pp. 680-692	2009	Só apresent a resumo
24	<u>Knowledge creation through engagement in a personal learning environment</u>	<u>Welsh, M.P.</u>	<u>IFIP International Federation for Information Processing</u> 281, pp. 305-312	2008	
25	<u>Fairness, teachers' non-task behavior and alumni satisfaction: The influence of group commitment</u>	<u>De Lara, P.Z.M</u>	<u>Journal of Educational Administration</u> 46 (4), pp. 514-538	2008	
26	<u>Evaluating learning and teaching with a research on high school   [Avaliando a aprendizagem e o ensino com pesquisa</u>	<u>Portilho, E.M.L., de Almeida, S. do C.D.</u>	<u>Ensaio</u> 16 (60), pp. 469-488	2008	

	<b><u>no Ensino Médio]</u></b>				
27	<b><u>Fraternities and Texts: Composing in the post-industrial turn</u></b>	<u>Pennell, M.</u>	<i><u>Computers and Composition</u></i> 24 (1), pp. 74-91	2007	
28	<b><u>WebCT - Evaluating the use of technology lessons learnt from the American university in Cairo</u></b>	<u>Kamel, S.</u>	<i>3rd ACS/IEEE International Conference on Computer Systems and Applications, 2005</i> 2005, art. no. 1387150, pp. 931-934	2005	
29	<b><u>Healthy into the future - Health futures   [Gesund in die zukunft - Zukunft gesundheit]</u></b>	<u>Caroli, I.</u>	<i><u>Zeitschrift fur Gesundheitswissenschaften</u></i> 10 (2), pp. 119-125	2002	Só apresent a resumo
30	<b><u>History of public health reseach in Estonia: A review</u></b>	Saava, A	<i><u>European Journal of Public Health</u></i> 10 (3), pp. 164-167	2000	